

УДК 371:1+13+008

СВЕТЛАНА ВЛАДИМИРОВНА ВОЛКОВА

кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедры философии ПетрГУ
svetavolkov@ya.ru

КУЛЬТУРА И ОБРАЗОВАНИЕ: ОПЫТ ФИЛОСОФСКОЙ РЕФЛЕКСИИ

Статья посвящена теме «образование и человек», которая становится все более значимой в философии и педагогике XX века. Автор делает попытку показать, как изменились парадигмальные основания культуры от эпохи Нового времени к последней четверти XX века и какой образовательный идеал смог бы стать адекватным ответом на эти изменения в сфере культуры.

Ключевые слова: культура, образовательный идеал, рациональность, диалог, знание, смысл

Сегодня стало уже привычным говорить о кризисе образования и острой необходимости его реформирования, а также о внедрении инновационных технологий в образование. В то же время мы вынуждены констатировать что, несмотря на все усилия ученых, педагогов и чиновников, решение заявленных задач, направленных на преодоление кризисных явлений в образовании, все еще далеко от своего завершения.

Реформы в образовании, которые стали уже перманентными, направлены в основном на внешние, организационные, частично институциональные формы, тогда как цели, содержание и суть образования по-прежнему остаются недостаточно продуманными. Между тем, как пишет отечественный исследователь В. М. Розин, и глобальные, и отдельные изменения в сфере образования начинаются в философии, «именно там осмысливается кризис школы и образования, формулируются новые идеалы образованности человека, новые представления о школе, образовании, обучении, воспитании, о характере содержания и целей образования и ряд других» [9; 5].

В этой связи можно предположить, что адекватное понимание происходящих в образовании процессов невозможно вне философского осмысления, рефлексии. Видимо, философская рефлексия должна входить в качестве конститутивного компонента процесса реформирования образования. Что включает в себе подобного рода рефлексия? Прежде всего, речь идет об осмыслении связи, которая существует между определенным типом культуры и тем образовательным идеалом, который в рамках данной культуры рождается. Ниже будет предпринята попытка очертить контуры того типа культуры, в рамках которого сложился современный образовательный идеал, но который на сегодняшний день все больше теряет свою функциональность и перестает отвечать вызовам новой культурно-исторической ситуации.

Современный тип школы и образования кажется нам естественным и существовавшим всегда. Но это не так. Школа и образование в современном его понимании сложились относительно недавно, в XIX столетии. Сама идея

образования формировалась в XVII–XVIII веках усилиями великих педагогов Я. А. Коменского, И. Г. Песталоцци, И. Ф. Гербарта и др.¹ Именно в эпоху Нового времени начинается реализация этой идеи, которая завершилась формированием ставшего для нас привычным института образования. На формирование новоевропейского образовательного идеала огромное влияние оказал характер культуры эпохи Нового времени.

Культура эпохи Нового времени формируется как культура «отраслевая» [4]. Это, в частности, находит свое выражение в том, что разделяются промышленность и сельское хозяйство, внутри промышленности выделяются отдельные отрасли, внутри одного производства появляются различные профессии. Сама наука дифференцируется по отраслям знания. Это обстоятельство находит свое отражение и в системе образования. Начинает складываться поурочная структура обучения – отдельная отрасль знания должна излагаться в рамках отдельного учебного предмета. Отраслевая структура культуры нашла свое отражение и в появлении специализированных школ, дифференциации вузов и т. п.

Одновременно фундаментальным основанием культуры Нового времени является идея Разума. *Sogito* правит бал. Разум и только он знает Истину или, по крайней мере, путь к ней. Он может всех просветить. В образовательном пространстве носителем Истины и света Разума является учитель. Он знает все. И он должен просветить своего «темного» ученика, а потом проверить, насколько ученик усвоил переданную ему истину. Так складывается субъект-объектная модель взаимоотношений между учителем и учеником, где доминирующими становятся отношения управления, руководства, характерные скорее для организации производственных процессов и отношений.

Наконец, культура Нового времени – культура утилитаристская. В частности, в творчестве Ф. Бэкона практическая ориентация культуры Нового времени нашла свое наиболее яркое и последовательное выражение. Бэкон одновременно с некоторыми представителями алхимической философии ориентирует науку искать свои открытия не в книгах, а в мастерской, в поле, у кузнечных горнов. Он советует исследователям «продать книги, оставить Минерву и Муз как бесплодных девственниц и посвятить себя служению Вулкану» [2; 143]. Знание, которое не приносит практической пользы, Бэкон считает ненужной роскошью. С Бэконом оказывается солидарен Я. А. Коменский, реформировавший всю систему образования. «Науки в том виде, в котором они обычно преподаются, – пишет Коменский, – недостаточно приспособлены к потребностям современной жизни...» [3; 483–484]. Отсюда ориентация образовательной практики на опыт, чувственное восприятие и «наглядное обучение», подготовку специалиста (не личности) для производства, для повседневной жизни и т. д.

Таким образом, можно сформулировать основные черты новоевропейского образовательного идеала: сциентизм (ориентация на науку), разделение труда (учитель учит, ученик учится), прагматизм (образование для практической деятельности, промышленности, ремесла и т. п.), профилирование знаний по предметным областям.

Чтобы успешно действовать в таком образовательном пространстве, его субъекты должны отвечать совершенно определенным требованиям. Ученик в этом пространстве воспринимается как *tabula rasa*, как пустой сосуд, который учитель должен заполнить знаниями. Но для того, чтобы справиться с этой задачей, учитель должен знать, во-первых, как этот сосуд устроен, а для этого ему необходимо психологическое знание, а во-вторых, учитель должен владеть методикой своего предмета, чтобы суметь правильно разделить учебный материал на нужные порции и «вливать» его в ученика. Поэтому педагогика начинает все больше ориентироваться не на философию, как это было на первых порах, а на психологию, которая в это время тоже являлась эмпирической по преимуществу. Именно из психологии педагоги теперь берут знание о человеке, его развитии в обучении, особенностях усвоения учеником учебного материала.

Безусловно, выделяя эти черты как определяющие новоевропейское образовательное пространство, мы отдаем себе отчет в том, что мы огрубляем реальный процесс образования в Новое время. Но для философии, в том числе для философии образования, оказывается важным выделить саму модель как таковую, которая в чистом виде нигде и никогда не реализуется, но которая тем не менее задает вектор развития и функционирования образовательного пространства.

В целом описанный нами новоевропейский образовательный идеал до недавнего времени успешно функционировал и хорошо справлялся со своей задачей – готовить знающего, способного к функционированию в рационально организованном обществе индивида. Но уже в XX веке стали появляться различные проблемы.

Во-первых, трактовка целей и содержания образования через знание и познание поставила школу в сложную ситуацию: объем знаний и количество дисциплин растут на несколько порядков быстрее, чем совершенствуются методы трансляции знаний. В результате школа оказалась перед дилеммой: или учить небольшой части знаний (предметов) из тех, которые созданы в культуре, или набирать отдельные знания из разных предметов и дисциплин (создание так называемых интеграционных курсов). Но ни то, ни другое, как показывает опыт, не решает проблем образования. Кроме того, «знающий человек» не всегда оказывается способным и понимающим, а хороший специалист часто ограничен в личностном плане.

Во-вторых, демократизация образования привела к увеличению числа учебных заведений,

а соответственно, увеличилось и число обучающихся, что не могло не сказаться на их социальном составе. Данное обстоятельство приводит к нарушению принципа иерархизованности учащегося по уровню усвоения знания: школа вынуждена либо снижать критерий оценки, ориентируясь на слабоуспевающих, но тогда она «грешит» против истины, либо делить школы на «элитарные» и «массовые», но тогда нарушается принцип демократизации образования.

В-третьих, представление о научении и развитии, обусловленных усвоением знаний, плюс классно-урочная (лекционно-семинарская) система преподавания обрекают ученика на принципиальную пассивность, его личность оказывается задействована лишь в узком спектре – внимание, слушание, запоминание, воспроизведение.

Наконец, необходимо отметить, что сложившаяся в Новое время образовательная практика была нацелена скорее на обучение, чем на воспитание. Введение в образовательное пространство фигуры воспитателя или классного руководителя (по совместительству учителя-предметника) свело воспитание главным образом к функции надзора за отклоняющимся поведением, что только усугубило существующую асимметрию педагогического взаимодействия.

Разумеется, мы отметили лишь некоторые проблемы. Их список, видимо, следует оставить открытым. Однако суть дела, как нам кажется, не просто в перечислении этих «проблемных мест». С философской точки зрения представляется важным спросить: как изменилась сама культура, ее парадигмальные основания от эпохи Нового времени к последней четверти XX века и какой образовательный идеал смог бы стать адекватным ответом на эти изменения в сфере культуры?

Быть может, одной из самых главных черт современной культуры может считаться осознание исчерпанности инструментальной, технической рациональности. Уже Т. Адорно и М. Хоркхаймер в конце 40-х годов XX века писали, что в культуре Нового времени считалось самоочевидным, что разум должен использоваться как средство самосохранения человеческого рода в условиях враждебного природного окружения, которое необходимо покорить и заставить служить человеку. В этой связи доминирующим механизмом познания была идентификация, под действием которой объект познания «загонялся» в некие иерархические системы, построенные по принципу исчисления, а «момент нетождественного», свойственный каждому предмету, явлению в реальности, отбрасывался [11].

Впоследствии критику, начатую Т. Адорно и М. Хоркхаймером, продолжил Ю. Хабермас. В своей философии он ввел специальное понятие – инструментальное действие. Инструментальное действие – это действие, посредством которого субъект вторгается в мир для того, чтобы с помощью определенных средств достичь поставленных им целей. Специфика этого дей-

ствия состоит в том, что оно сугубо утилитарно, то есть субъект выбирает, обсчитывает цели и средства с точки зрения максимизации собственной пользы. С точки зрения инструментального действия разумный человек – это тот, кто в состоянии определить, что для него полезно.

Засилье инструментальной рациональности заставляет остро почувствовать дефицит рациональности другого типа – коммуникативной. И именно с культивацией коммуникативной рациональности Ю. Хабермас, К.-О. Апель связывают развитие и выживание современной культуры. В самом общем виде коммуникативная рациональность – это взаимодействие как минимум двух субъектов, направленных на выработку добровольного, а не вынужденного согласия по поводу некой, имеющей место в мире ситуации. В отличие от инструментального, коммуникативное действие потому не содержит никакого принуждения, что всем возможным его участникам предоставлено симметричное распределение шансов выбирать и осуществлять речевые акты, и главным оказывается «ненасильственное принуждение» лучшего аргумента [10].

Одним из следствий перехода современной культуры от инструментальной к коммуникативной рациональности может считаться все большее распространение в современной культуре принципов плюрализма и диалогизма.

Плюралистичность современной культуры наиболее активным образом подчеркивается, видимо, адептами постмодернистской философии. О постмодернизме можно говорить много и долго. Ограничимся, однако, фундаментальным, как нам кажется, тезисом, лежащим в основе современного постмодернистского умонастроения. В современном мире царит многообразие. И речь идет не только о многообразии материальных ценностей, но и, прежде всего, о многообразии культур и стилей, духовных миров и цивилизаций, языков, направлений в искусстве, концепций и моделей в науке. Даже в такой совершенно равнодушной к каким-либо умонастроениям науке, как современная физика, идея разнообразия в настоящее время становится более популярной, чем идея единообразия. Так, многие серьезные исследователи пишут о том, что онтология современной физики – это не искомое и всегда находимое в классической физике единство, а множество иерархически упорядоченных, но не сводимых к чему-либо единому моделей. И если в естественных науках постмодернистская идея плюрализма, по крайней мере, не отвергается, то в гуманитарных науках данная идея принимается как должное. В частности, в современной литературе и литературоведении утвердились идеи о том, что «у книги не может быть только один сюжет», что роман – это машина-генератор интерпретаций и что автор книги творит своего читателя [12].

Примерно то же самое можно сказать и об ориентации современной культуры на диалог.

Следы этой ориентации прослеживаются как в гуманитаристике, так и в естествознании. Так, применительно к литературоведению М. Бахтин – один из основателей философии диалогизма, писал, что текст – это не вещь, а трансформирующееся поле смыслов, которое возникает на пересечении автора и читателя. И тексту принадлежит не только то, что сознательно внес в него автор, но и то, что вносит в него читатель в своем с ним диалоге [1]. Что касается естествознания, то здесь, как нам кажется, симптоматичным является пример синергетики. Один из основателей этого направления И. Пригожин назвал свою книгу «Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой» [7]. В ней, в частности, утверждается, что окружающая нас реальность является самоорганизующейся системой, то есть способна сама себя строить и структурировать. В этой связи субъектам познания важно учитывать тенденции ее саморазвития, чтобы воздействовать в такт с ними и тем самым порождать резонансные эффекты. Таким образом, принципы синергетики дают диалогическую трактовку процессу познания – они предписывают исследователям выводить изучаемую систему на собственные линии развития, отвечающие как ее природе, так и характеру исследовательской деятельности.

Таковы некоторые основополагающие, на наш взгляд, тенденции современной культуры. С учетом этих тенденций было бы резонно подумать о том, на каких принципах должна выстраиваться современная образовательная стратегия.

Прежде всего, образовательный процесс должен быть нацелен не столько на усвоение знаний, в результате которых должно произойти овладение миром, сколько на обретение человеком себя в окружающем мире и культуре. Речь идет о том, что образование не только должно готовить для жизни, но и быть самой жизнью, то есть выступать скорее как онтологический процесс – процесс становления и развития человека. Для этого,

в свою очередь, необходимо, чтобы в образовательном процессе наряду со «знанием-информацией» присутствовало и «знание-смысл». Лишь то знание, которое выстрадано, то есть предполагает непременно личное участие и серьезную внутреннюю работу, способно оформить, то есть образовать человека.

Далее, процесс становления и развития человека через смысловтворческие акты требует для себя особой реальности, особых условий. Такой реальностью, на наш взгляд, является коммуникативный процесс, пространство диалога. Только диалогическое общение, опосредованное фигурой Другого, способно вывести человека из мертвого тождества с самим собой и помочь обрести конституирующую человека открытость миру, которой не знает и не имеет ни одно животное. В связи с этим должна измениться и стратегия деятельности учителя. Из носителя конечного, достигнутого знания он превращается в посредника между учеником и миром, создавая особые поля напряжения и вовлекая учащихся посредством диалогического общения в ситуацию мысли. Позицию учителя в этой связи можно определить как позицию «учителя-психомайевта», того, кто помогает свершиться высвобождению чего-то нового к бытию, – того, что может быть рождено только самим учеником, ибо лишь то, что создается, творится самим учеником, обладает для него смыслом.

И, наконец, последнее. Коль скоро человек – это не только существо самоконституирующееся, открытое миру, но и незавершенное, то образование должно выстраиваться как становление становящегося человека. А результатом образования, если здесь вообще корректно говорить о результате, выступает образ, образ человека образующегося здесь и сейчас и в течение всей жизни.

Образование, понятое таким образом, достаточно точно передает значение онтологических процессов: мир и человек создаются по образу и подобию самой бытийной сущности. А без образа человек и мир «безобразны» и «безобразны».

ПРИМЕЧАНИЕ

¹ Важным здесь выступает различие «идеи» образования и «идеала» образования. «Идея» образования связана с изначальным учреждением смысла образовательной практики в культуре той или иной эпохи и имеет регулятивную функцию, а «идеал» образования является исторически обусловленной формой реализации этой идеи в ту или иную эпоху.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахтин М. Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук. СПб.: Азбука, 2000. 336 с.
2. Бэкон Ф. Великое Восстановление Наук // Бэкон Ф. Сочинения: В 2 т. Т. 1. М.: Мысль, 1977. С. 55–553.
3. Коменский Я. А. Предвестник всеобщей мудрости // Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. С. 477–527.
4. Конев В. А. Культура и архитектура педагогического пространства // Вопросы философии. 1996. № 10. С. 46–57.
5. Мамчур Е. А. Образы науки в современной культуре. М.: Канон+: РООИ «Реабилитация», 2008. 400 с.
6. Порус В. Н. Высшее образование должно возвышать человека // Вестник Российского философского общества. 2008. № 2(46). С. 43–50.
7. Пригожин И. Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. М.: Прогресс, 1986. 432 с.
8. Разеев Д. Н. Идеалы образовательных стратегий в герменевтической перспективе // Коммуникация и образование: Сб. статей / Под. ред. С. И. Дудника. СПб., 2004. С. 33–49.
9. Розин В. М. Философия образования: этюды-исследования. М.; Воронеж: МПСИ: НПО МОДЭК, 2007. 576 с.
10. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб., 2001. 379 с.
11. Хоркхаймер М., Адорно Т. Дialeктика просвещения. М.; СПб.: Медиум: Ювента, 1997. 312 с.
12. Эко У. Заметки на полях «Имени Розы» // Эко У. Имя Розы. М.: Книжная палата, 1989. С. 425–467.