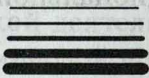
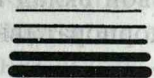




ОБРАЗОВАНИЕ И ОБЩЕСТВО



Методология и практика преподавания



ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ДИСКУРС СОВРЕМЕННОСТИ

Л.И. ИВАНКИНА

Образование является неотъемлемым атрибутом и символом современной эпохи, с ним связываются возможности для изменений, как на индивидуальном, так и социальном уровне. Научные открытия и их практическое применение в различных сферах жизни общества способствовали преодолению страха, существовавшего веками перед образованием, обусловив переход от знания как привилегии — к массовому знанию. Вследствие быстрого морального устаревания специальных знаний происходит смещение образования в сферу профессиональной деятельности.

Метафорой неповторимого своеобразия нового времени, по мнению И. Пригожина и И. Стенгерс (в отличие от предшествующих эпох, ассоциируемых ими с моделью часов и парового двигателя), служит образ скульптуры. В скульптуре ощутим трудно уловимый переход от покоя к движению, от остановившегося времени — к времени текущему и будущему¹. Этот образ может служить также метафорой и образовательного дискурса современности, отражая смысл образования как момент неповторимого и трудно уловимого предчувствия человеком смысла собственного бытия, имеющего больше форму неустойчивого равновесия между поверхностным и глубоким взглядом на мир и свое место в нем, чем организованного воспроизводства человека.

Выделение образовательной сферы в престижную социально-экономическую структуру сопровождается тенденцией культивирования рыночной идеологии при нараста-

ющей коммерциализации и профессионализации образования, формированием общественного мнения, системы ценностей, ориентированных на отношении к образованию как атрибуту и средству для социальных достижений («кем-то являться»). Обеспокоенность относительно того, что современное человечество может ожидать полная экстерииоризация знания по отношению к «знающему», была высказана Ж.-Ф. Лиотаром, называвшим основной причиной этого то, что старый принцип приобретения знаний посредством совершенствования ума и индивидов становится все в большей мере анахронизмом².

Подчинение образования целерациональной деятельности сформировало одномерность подхода к его пониманию как средству физически-материального существования, ориентированного на определенный вид деятельности, закрепив в социальной практике отношение к образованию как технологическому процессу, в котором индивид подгоняется под заданный шаблон. Наиболее адекватно данной практике соответствует конвейерный образ, характерными особенностями которого являются, во-первых, то, что образовательный институт находится в непрерывном движении с заданной извне программой деятельности; во-вторых, учебный процесс движется навстречу индивиду, а не индивид идет навстречу ему; в-третьих, человек, осваивая определенные знания, навыки, выполняя задания, не имеет целостного представления о конечном результате.

Столь прагматический подход к образованию рождает тенденцию противодействия стремлениям утилизировать его, превратив в машину по производству одномерного человека. Уже в 20-е годы XX столетия, когда отмеченные тенденции еще только начинали проявляться, немецкий философ М. Шелер констатировал, что демократия может спасти себя тем, что начнет служить образованию, отказавшись от желания властвовать над ним, и общество осознает необходимость *понимания* образования как *реально гуманной* деятельности. М. Шелер обращает внимание на то, что «образование — это не «учебная подготовка к чему-то», к профессии, специальности, ко всякого рода производительности, и уж тем более образование существует *не ради* такой учебной

подготовки. Наоборот, всякая учебная подготовка «к чему-то» существует для образования, лишенного всех внешних «целей» — для самого *благообразно* сформированного человека»³.

Стержень образования, обозначившийся со всей очевидностью на современном этапе, составляет проблема человека, поскольку именно образование в первую очередь связано с культурно обусловленным и социально значимым процессом изменения возможностей и развитием личности. Современный момент осмысления состояния образования можно обозначить понятием «кайрос» («кайрос» как особый момент полноты времени, или время, исполненное смыслом), связанное с представлением о том, что не все возможно, не все истинно и не все требуется во всякое время. На современном этапе становится возможным и реальным то, что уже было обозначено на более ранних этапах развития представлений о природе образования и образованности — развитие сущности человека. Процессы модернизации образования сходятся на индивидуе.

Жизненный мир человека составляет многомерное социокультурное пространство-время, в котором происходит субъект-субъектное и субъект-объектное взаимодействие. Индивид естественным образом включен в образовательную среду — в практику действий по накоплению и развитию определенных знаний, навыков (освоение технологий обучения, способов деятельности, форм и способов общения, норм поведения, систем ценностей и пр.), закрепленных в смыслах, символах, образах жизни образовательного социума.

Исследуя природу культуры, А. Моль определяет ее как экран знаний, на который индивид проецирует получаемые сообщения, как материал мышления, являющегося активным процессом⁴. В результате комбинаций, гармоний и диссонансов между частями и слоями информационного бытия возникает множество проблем выживания и направлений изменения разума. В мире постоянно меняющихся смыслов, определений, человек находится в ситуации перманентного выбора. В информационном потоке знаковых смыслов собственная сущность человека предстает в

некой определенности, и разумный потенциал, содержащийся в словах, знаках, символах, вплетается в индивидуально-личностный контекст бытия человека.

Аккумулируя в себе все другие интенции человеческой активности, образование проникает во все сферы жизни общества, и пространством его является вся практика повседневной жизни (называемая также средами научения). Следовательно, *образовательное пространство* — это виды, способы, формы, средства деятельности человека по реализации своих потребностей и способностей в саморазвитии, согласуемое с возможным, должным, желаемым. Включенность человека в различные связи (предметные, познавательные, духовные, социальные и др.), замыкающиеся на каждом индивиде, дает возможность исследовать и выявлять тенденции и качество их развития, а также степень образованности человека.

Можно выделить ряд культурных дисциплинарных пространств, в которых происходит сегодня производство основополагающих компонентов человеческого. Прежде всего, современное образовательное пространство формируется под влиянием процессов, связанных с интенсификацией информационных преобразований во всех сферах жизни, и человек, способный продуцировать знания с помощью высоких информационных технологий, становится основным капиталом общества. Современное производство постмодернизм рассматривает не только как производство материальных благ и услуг, но и креативной личности, что предполагает возможность включения в рамки этого процесса фактически всех сторон жизни человека. Появляется новый тип работника — работник знаний, или интеллектуальный работник (*knowledge-workers*) (В. Иноземцев, Ф. Махлуп, П. Дракер), отличительными чертами которого являются, во-первых, владение собственными производственными средствами (интеллектом, опытом, навыками, умениями и пр.), являющимися результатом индивидуальных действий человека, особенностями его внутреннего мира. Во-вторых, инновационный потенциал, или способность к восприятию новой информации, приращению знаний, решению сложных проблем, которые не могут быть реше-

ны технически, нахождению новых способов решения стандартных задач и т.п. В-третьих, коммуникативный характер деятельности, осуществляемой совместно с другими.

В современном производстве М. Кастельс выделяет два вида труда: родовой (узкоспециализированный, жестко связанный с определенным родом производства) и самопрограммируемый труд⁵. Ключевым критерием их разделения является образование и возможность доступа к его более высоким уровням в процессе труда посредством включения в него новых знаний и навыков. Разницу между видами труда, требующих разных специалистов, определил Э. Тоффлер, метафорично сравнив их с классическими и джазовыми музыкантами. Если первые играют каждую ноту, написанную в партитуре, то вторые, джазовые, решив, какую мелодию исполнять, подхватывают сигналы друг друга и свободно импровизируют⁶. Самопрограммируемый труд является результатом развития личности специалиста, образование и менталитет которого требуют непрерывной самостоятельной «подпитки» знаниями и смыслами. Это — работник нового типа, относящийся к работе как к способу реализации своих способностей, которые он постоянно возвращают через образование. Для его подготовки нужна система образования, в которой человек научился бы производить знания, а не просто усваивать сумму имеющегося, готового. Такого в условиях современного темпорального развития просто нет, его нужно синтезировать в условиях динамично развивающейся природно-социальной синергетической системы.

Качественное изменение ценностных ориентиров человека становится возможным при условии, что на первый план выходит стремление к самосовершенствованию, в то время как материальные потребности теряют свою остроту. В результате деятельность человека перестает быть обусловлена лишь экономической необходимостью (такую деятельность В. Иноземцев определяет как труд — «labour») и из труда переходит в творчество («creativity») как внутренне мотивированную рационально-духовную деятельность⁷. Преобразование труда в творчество происходит в первую очередь на социопсихологическом уровне, и только сам че-

человек может определить свою деятельность как труд или как творчество.

Востребованность в субъектности как новая черта современной социальной практики связана с нарастающим давлением внешних факторов на личность, усиливающих действие феномена нарастания самобытности, помогающей человеку противостоять внешнему миру. Действие данной тенденции проявляется в усилении внимания к проблемам человека, в гуманизации и гуманитаризации образования как процесса качественных изменений его внутренних ориентиров. Изменяется образовательная парадигма, когнитивно-информационный подход, ориентированный на многознание как идеал образованности, сменяется концепцией, ориентированной на понимание образования как личностное смыслотворчество, творение образа. Данный подход составляет основу современного этико-гуманистического феномена в культуре образования. Новые тенденции проявляются в стремлении активно использовать в учебном процессе личностно ориентированные и личностно развивающие методики образования, дополняя знаниевую компоненту личностной – развитием человека.

Существенные изменения происходят и в осмыслении концептуальных основ профессионального образования, здесь наблюдается тенденция дополнения описательно-нормативной модели личности специалиста рефлексивно-субъектной, рассматривающей профессиональное становление как непрерывный процесс «проектирования» личности, а специалиста – целостным субъектом, активным, свободным и ответственным в осуществлении и творческом преобразовании собственной деятельности. Профессиональное образование имеет основания становиться деятельностью без ограничивающего фактора «конечного знания» и развертывающейся как процесс в самоопределении человека. В этой связи интересна этимология слова «профессия». Его основу составляет латинское «profiteer», где «pro» – приставка, обозначающая «выдвижение вперед», «fiteor» – глагол в значении «обнаруживать, показывать». Традиционно смысл этого глагола связывался со словосочетанием «fassum sum» – «быть предназначенным, предопределенным судь-

бой» Сочетание двух этих слов соединилось в слове «*pro fassum sum*», обозначающим открыто признавать, заявлять, называть себя, говорить о своем предназначении. Возникшее позже слово «*profession*» сохранило за собой данный смысл. Используемое сегодня понятие «компетенция», «компетентность» (от лат. «*competo*» — добиваюсь, соответствую, подхожу) отражает новый подход к самоопределению, основанный не на заданности «Я», а на творении «Я» как возможности быть, развивать себя, отходя от идеи детерминизма и предначертанности судьбы к ее неопределенности. Сам глагол «*competo*» означает «вместе стремиться к достижению чего-либо», «соответствовать и быть способным к достижению чего-либо».

Образовательная деятельность непосредственно связана со сферой потребностей, мотивов, особенностями восприятия, интеллектуальной активности, темперамента, характера и многими другими индивидуальными особенностями человека. Очевидно, что образование направлено, прежде всего, на выявление, развертывание, возможность проявления сущности человека в мире, а не на ее формирование (здесь как раз и пересекаются цели «извне» и «изнутри»), и познающий субъект ориентируется не только на обоснование знания, но и осуществляет рефлексивное осмысление.

В процессе познания человек находится внутри некоего движения, вынуждающего измениться познающее сознание. «Это движение, — отмечает Ясперс, — втягивает нас в водоворот безостановочного бытия преодоления и созидания, утрат и приобретений, который увлекает нас за собой»⁸. Архетипической метафорой образования могут служить слова, написанные на здании самой древней, когда-либо найденной в мире, школы, располагавшейся на территории Месопотамии: *«Да сияет подобно солнцу тот, кто пребывает в месте учения!»* Выделенная здесь сущностная характеристика образования — интеллектуальный свет, стимулирующий разум и дух, — является основанием для сциентистского облика культуры, обусловившего появление классической модели образования, характеризующейся совмещением (идентификацией) педагогической и образовательной сфер, в которой под образованием понимается преимуще-

ственно обучение, осуществляемое в образовательном учреждении, целью которого является прирост научного знания. Появление неклассических концепций, расширяющих контекст понимания рациональности, меняет традиционное представление о сущности образования. Введенный в научный оборот У. Эшби закон необходимого разнообразия обосновал необходимость *гностического разнообразия* — источника *внутреннего возвышения* эвристического потенциала личности в образовательном процессе.

Человек живет в мире символов, множественности теорий, концепций, знаний, интерпретаций, ценностей, позиций, смыслов, формирующих многообразие контекстной среды как возможность для существования многих истин. Способы субъективного представления мира разнообразны, работа с информацией происходит как минимум в системе трех основных модальностей опыта: через знак (словесно-речевой способ кодирования информации); через образ (визуально-пространственный способ кодирования информации); через чувственное впечатление (чувственно-сенсорный способ кодирования информации). Направленность и избирательность интеллектуальной активности человека определяет его интенциональный опыт (предпочтения, убеждения, умонастроение) — один из источников интуиции.

В языковом контексте рациональность является свойством, которое не привносится извне, а присуще языковым структурам изначально. М. Хайдеггер характеризует язык как дом бытия. Язык является универсальным средством отображения действительности в человеческом сознании, воспроизводит мир, подчиняя его своей собственной организации, и является основой мышления. Но язык не просто описывает, а создает реальность, структурирует ее. Принцип лингвистической относительности Сепира — Уорфа гласит о том, что язык определяет реальность, слова не описывают мир, они его пишут⁹. Платон усматривал в идеях реально существующие прообразы вещей, обладающих подлинным существованием. Центральной становится проблема адекватного понимания. Психологическое значение (*значение-в-сознании*) освобождается от логического значения (*значение-в-тексте*) и значение порождается как ре-

зультат взаимодействия текста и сознания. Приписывание значений (истинное — ложное, реальное — выдуманное, важное — второстепенное и т.п.) обусловлено традицией, сами же факты действительности амодальны («никакие»), а их интерпретация происходит по правилам, определяемым не реальностью, а людьми. Мир такой, какой он есть, персонифицирует же его наше сознание (В. Налимов)¹⁰. Любое решение человек принимает, исходя из субъективного представления о мире — картины мира, которая не является чем-то застывшим, а постоянно корректируется индивидом в результате воздействия на него многочисленных информационных потоков. Адекватная картина мира не просто логическая, а чувственная, осязаемая, с деталями. В реальной жизни человек не просто решает проблемы, а решает их *совместно с другими* людьми. Разум обладает коммуникативным потенциалом. Адекватная картина мира невозможна, если она не включает в себя адекватные представления о картинах мира других участников ситуации.

Люди, взаимодействуя друг с другом, стремятся достичь понимания, являющегося внутренней плотью коммуникации, и никто не владеет конечной истиной. В построении и поддержании жизненного мира человека коммуникативное действие, по мнению Ю. Хабермаса, выполняет тройную функцию: осуществляет символическое конструирование и воспроизводство знаний и ценностей (культурный аспект); устанавливает легитимные порядки (социальный аспект); формирует субъекты (субъективно-личностный аспект)¹¹. Посредством конвенциональных, разделяемых с другими значений, моделей, используемых для упорядочения собственного практического опыта, человек приобретает общую когнитивную ориентацию — интересубъективность. Институализировавшаяся в конвенциональную модель образовательная деятельность получает статус структуры, воспроизводящей смыслы человеческого бытия, закрепляя за собой приоритетное право на воспроизводство, накопление и расширение знания.

Г. Бейтсон отмечал, что обучение контекстам жизни — это вопрос внешних отношений, поскольку оно предшествует и внутренне не присуще одному лицу¹². По этой при-

чине линейная модель, в которой учитель обучает, а ученик обучается, лишь упрощенная схема понимания взаимодействия, включающего три основных компонента: стимул, реакцию и подкрепление (реакция подкрепляет стимул, подкрепление + реакцию). Мир идей, констатирует Ю. Хабермас, помогающих людям понимать действительность, изменяется в зависимости «от неразрывно связанных с преобразовательной деятельностью процессами обучения себя и других»¹³. Знания, рождающиеся в мире «Я — Ты», являются сущностным актом, и именно в данных отношениях происходит становление «Я» человека. Умение и готовность адекватно интерпретировать проявления другого требует от человека определенной атенционности способности (способности внимать), позволяющей в процессе взаимодействия идентифицироваться с жизненной ситуацией партнера, почему-то и зачем-то порождающего именно такой, а не какой-либо иной текст. Свободу от заданности обеспечивает гуманитарность взглядов человека, формирующая культуру языка и мышления, обеспечивая гибкость ориентации в быстроменяющемся мире.

Создавая собственный инструментарий для интерпретации и действий, индивид определяет то, какую схему и при каких обстоятельствах необходимо применять. Наиболее плодотворные изменения происходят, когда образовательная структура раскрывает себя субъектам образовательного процесса, мобилизуя свои собственные ресурсы и видоизменяя структуру так, чтобы активно действовать. Применим для описания такого типа взаимодействия и становления образовательной системы заимствованное из компьютерного лексикона понятие «интерфейс» (введено в научный оборот П. Штомпкой¹⁴), обозначающее в образовательном контексте совмещение обучаемого, обучающего и предмета, состояние совместимости, когда одна система раскрывает свои возможности для взаимодействия с другими. Происходит информационно-энергетический обмен, в котором информация и энергия одного становятся доступными другому (им) и обратно, и само обучение является устойчивой модификацией поведения (под модификацией понимается трансформация предшествующего состояния

субъекта). Рамки образовательного интерфейса задаются определенными правилами, нормами, инструкциями, традициями, ценностями, от изменения которых изменяется и само содержание. Это — *система складывающихся* социальных связей, ролей, отношений, объединенных образовательным процессом и протекающих в определенных условиях образовательной среды.

Образовательная среда создает форматированную, происходящую в рамках сценариев, деятельность. В этом контексте приобретение сценария есть наиболее важный момент для приобретения культуры. Образовательный сценарий как артефакт — медиатор человеческого действия, возможность взаимодействия людей с миром и друг другом, принимает различные конфигурации, обеспечивающие полисемические ресурсы процесса построения и ограничения образовательной деятельности. Культурные ограничения воплощены в структурированных артефактах, опосредствующих деятельность в данном контексте.

События и обстоятельства, связанные субъектом в ситуацию, имеющую для него определенный смысл, являются основными детерминантами развития. Являясь вероятностным, реальный процесс развития не предусматривает заранее успех или неуспех, а предполагает выбор действий. Личностные образования актуализируются вследствие личностной значимости норм, ценностей социокультурной среды, ее содержательных характеристик, информационной насыщенности, концентрирующихся в феномене «смысл». Духовность личности в образовательной практике выражается как в стремлении обнаружить и проявить свои ценностные устремления, способности, притязания (процесс самоактуализации), так и в стремлении выделиться и заявить о себе, добиться признания (процесс самоутверждения). Процесс взаимодействия с миром составляет основу становящейся личности, здесь решается вопрос, будет ли присвоение мира обывательски-эгоистичным, пошлым, варварски-потребительским или же оно будет принятием мира как лично значимого.

Образовательный процесс — это мотивированное отношение индивида к своей жизнедеятельности и возможнос-

ти ее реализации в обществе. Включенность образовательных установок в систему мотивов и потребностей человека рождает определенный образовательный сценарий. Применяв модель пирамиды иерархии потребностей А. Маслоу, выделим специфику образовательных установок каждого из пяти обозначенных им уровней, обладающих спецификой в зависимости от направленности потребности. На первом, базовом, уровне (физиологические потребности) потребность в образовании фиксируется в желании учиться, чтобы иметь достойный уровень существования, оплаты труда, материальных благ и пр.

На уровне потребности в безопасности спецификой проявления потребности в образовании является наличие гарантий в том, что с наличием образования удастся найти работу, сделать карьеру, достичь определенного положения в обществе, сюда же относится забота о престижности диплома, качестве образования и пр. На третьем уровне (привязанность) потребность реализуется в межличностных отношениях, привязанности к Учителю, к школьному братству, к знаниям вообще и пр.

На уровне признания и оценки данная потребность реализует себя в стремлении быть лидером, добиваться результата, получать знаки отличия, быть уважаемым человеком и пр. И на пятом уровне — уровне самоактуализации, самореализации — человек заинтересован в собственном развитии, в радости познания, свободе творческого самовыражения, духовности, ответственности за выбор и т.п.

Данные установки формируют определенный сценарий, в контексте которого обучающийся управляет собой, своими мыслями, чувствами, действиями, добиваясь определенных результатов. Континуальность процесса образования как раз состоит в том, что сама среда закрепляет и передает в традициях, ценностях, нормах, правилах, атрибутах, идеалах, знаниях предрасположенность человека к определенным качествам.

Несмотря на способности человеческого организма и психики к обучению и созданию культурных элементов, ни один индивид сам по себе не в состоянии создать культурную систему. Это связано с тем, как считает Т. Парсонс, ис-

следовав природу культурных универсалий, что главные образцы культурных систем изменяются только на протяжении жизни многих поколений, их поддерживают большие группы людей, в силу чего они становятся доминирующей культурой данного общества¹⁵. Поэтому, каждый индивид, какими бы большими творческими способностями он ни располагал, научается благодаря действию структурных компонентов системы образования. Образование мотивируется, с одной стороны, реалиями жизни, а с другой — объективируется в культуре, выступая ее проводником. Самость и социумность — две стороны самосозидания (самость проявляется в самопознании, самоорганизации, саморегуляции, социумность — в самоутверждении, самореализации личности), и поиск меры соотнесенности между ними характеризует личность с позиции целостности и всесторонности представлений о своем «Я».

Предъявляя запрос к поиску ресурсов человека (интеллектуальных, эмоциональных, волевых, моральных и пр.), выявляя и реализуя его нужды, образование является защитой против сил, обезличивающих его. Образование — это ресурс, включенный в инстинкт самосохранения человеческого в человеке, его выживания. Несмотря на универсальность и врожденность потенциала к адаптированию и развитию, индивид не может реализовать его без участия других людей, без специально организованного развития, что обуславливает необходимость специального воздействия (обучения, воспитания) на развитие качеств человека. Включенность в среду побуждает индивида к развитию собственного потенциала. Таким образом, организуя и направляя человека на возможные способы самореализации, образование является для него устойчивым (стабилизирующим) фактором его существования.

Примечания

¹ Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. М., 2003. С. 66.

² Лиотар М. Состояние постмодерна. М.; СПб., 1998.

³ Шелер М. Формы знания и образование // Избр. произведения. М., 1994. С. 31 — 32.

⁴ Моль А. Социодинамика культуры. М., 1973. С.363.

⁵ *Кастельс М.* Информационная эпоха: экономика, общество и культура. М., 2000. С. 497.

⁶ *Тоффлер Э.* Третья волна. М., 1999. С. 607.

⁷ *Иноземцев В.Л.* Расколота цивилизация: Научное издание. М., 1999. С.48.

⁸ *Ясперс К.* Смысл и назначение истории. М., 1991. С. 289.

⁹ *Цветков Э.* Режиссура судьбы. СПб., 2003. С. 206.

¹⁰ *Налимов В.В.* В поисках смыслов. М., 1993. С. 106.

¹¹ *Хабермас Ю.* Демократия. Разум. Нравственность. Московские лекции и интервью. М., 1995.

¹² *Бейтсон Г.* Экология разума. Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистологии. М., 2000.

¹³ *Хабермас Ю.* Философский дискурс о модерне. М., 2003. С. 330.

¹⁴ *Штомпка П.* Социология социальных изменений. М., 1996.

¹⁵ *Парсонс Т.* Система координат действия: культура, личность и место социальных систем //Американская социологическая мысль: Тексты. М., 1996. С. 474.