

**ПЕДАГОГИКА В СИТУАЦИИ ПЕРЕХОДА.
ОПЫТ ГУМАНИТАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ
И ПРЕПОДАВАНИЯ**

1

95

Сегодня большинство известных педагогических концепций, претендовавших еще не так давно на принципиальную новизну и эффективность, быстро теряет свой инновационный потенциал; параллельно ощущается вакуум теоретических идей, истощение инновационной энергии. Спрашивается, почему? Естественно, причин здесь много; я остановлюсь только на нескольких основных.

Канул в лету идеал единой европейской культуры, с единым типом рациональности и единой педагогической системой. Вместо этого множество культур и субкультур, быстро складывающаяся реальность «мультикультурализма» (т.е. наличие в одной культуре вкраплений и присутствия других, активно, а иногда и агрессивно относящихся к основной культуре), множество педагогических практик, часто тоже становящихся «мультипедагогиками». Возникшую новую педагогическую ситуацию несколько лет тому назад я охарактеризовал как «исчерпанность классической педагогической парадигмы»¹. Вот что я под этим понимал.

Идея образования, сложившаяся в XIX в., включала представление об образовании как системе подготовки человека в школе, ориентированной на природу (идея «природосообразности» образования, позднее — «психического развития»), специальные цели (формирование человека знающего, разумного, религиозного, подготовленного к зрелости), специальное содержание (учебные знания и предметы). При этом школа трактовалась как организация, несколько напоминающая государственное учреждение (идеи дисциплины и школьной организации).

Реализация этих идей в организационном и других аспектах (создание единых программ, учебников, методического обеспечения, финансовая поддержка и т.д.) приводит к формированию социального института образования. Его функционирование и развитие поддерживается системой норм, органами управления, системой воспроизводства функциональных ролей (подготовка и переподготовка кадров), средствами коммуникации (педагогические журналы, газеты, симпозиумы, семинары и т.п.). В передовых в культурном отношении странах (Германия, Рос-

сия, Англия, Франция, США) социальный институт образования складывается уже во второй половине XIX столетия. В рамках этого института идея образования не только была полностью реализована, но и получила свое дальнейшее развитие. В частности, педагогика все больше начинает ориентироваться не на философию, как на первых этапах, а на психологию, откуда педагоги рассчитывали взять научные знания о человеке, его развитии в обучении, особенностях усвоения учащимися учебного материала.

В целом обозначенный круг педагогических идей сложился в первой половине нашего столетия, и определенное время педагогическая наука функционировала достаточно успешно, но после Второй мировой войны в этой сфере стали накапливаться различные проблемы. Жизнь людей быстро менялась, в культуре возникли острые противоречия, перешедшие в глобальные кризисы, а школа оставалась неизменной. Изменения в культуре, конечно, происходили и раньше, но в данном случае преобразования и метаморфозы были столь существенны, что возникли условия для формирования новых форм культурной коммуникации (иного типа сообщества людей, нового видения и понимания проблем и задач, отличающихся от прежних отношений между людьми и социальными институтами).

В результате традиционная школа и образование, сформировавшиеся в рамках иного типа культурной коммуникации, начиная со второй половины XX столетия перестают удовлетворять буквально всех — и общество, и родителей, и учителей, и даже учеников — и подвергаются резкой критике. Возникло общее ощущение, что школа и образование нуждаются в обновлении, перестройке, реформах, экспериментах. «Масло в огонь» подлил и кризис основного «педагогического органа знания», включающего в себя общую педагогику, дидактику, методические предметы и различные обосновывающие дисциплины, например педагогическую и возрастную психологию. Складывается движение педагогов-новаторов, начинаются интенсивные реформы в образовании. В частности, идеи дисциплины, управления, организации, культ специали-

ста постепенно стали отходить на второй план, а на первый выдвигались идеи сосуществования, культивирования жизни и природы, признания и понимания чужой точки зрения, диалога, сотрудничества, совместного действия, уважения личности и ее прав, признания обусловленности жизни со стороны высших, трансцендентальных начал. Именно в этот период как в нашей стране, так и за рубежом создаются и указанные выше новые концепции образования.

Но все они, как ни странно, исходят из традиционного образа целостной культуры (единой системы образования, единой личности) первой половины прошлого века. Пожалуй, именно против этих неосознаваемых предпосылок направлены в наше время полемические высказывания Сейлы Бенхабиб. «Быть и стать самим собой, — пишет она, — значит включить себя в сети обсуждения... Мультикультурализм слишком часто увязает в бесплодных попытках выделить один нарратив как наиболее существенный... Мультикультуралист сопротивляется восприятию культур как внутренне расщепленных и оспариваемых. Это переносится и на видение им личностей, которые рассматриваются затем как в равной мере унифицированные и гармоничные существа с особым культурным центром. Я же, напротив, считаю индивидуальность уникальным и хрупким достижением личности, полученным в результате сплетения воедино конфликтующих между собой нарративов и привязанностей в уникальной истории жизни... Трактовка культур как герметически запечатанных, подчиненных собственной внутренней логике данностей несостоятельна... Культурные оценки могут переходить от поколения к поколению только в результате творческого и живого участия и вновь обретаемой ими значимости»².

К концу XX столетия кризис педагогики усугубляется еще одним обстоятельством — выходом на сцену множества педагогических практик. В XIX в. в целом удалось сформулировать единую систему требований к образованию, а затем создать единую систему образования. Но на протяжении этого и половины следующего столетия сама культура была относительно единой. Сегодня ситуация иная:

налицо плюрализм культур и неоднородность культуры. Как следствие — множество субъектов и разнородных требований к образованию. В настоящее время мы имеем дело не с единой педагогической практикой; напротив, формируются разные, существенно различающиеся виды педагогических практик (традиционное образование, развивающее, новое гуманитарное образование, религиозное, эзотерическое и др.) как ответы на поликультурную и мультикультурную цивилизационную ситуацию, а также — на свободу образовательного выбора. Естественно, что в этих практиках образование понимается по-разному.

Еще одна важная особенность современной ситуации — «переходность» времени и культуры. «Я долго думала, — пишет С.С. Неретина, — над тем, как обозначить этот век культуры, чем он является среди вот уже двухтысячелетнего христианского периода? И предположила, что его можно определить как постхристианский гносис, который начинал философское продумывание христианства и который завершает христианскую эпоху... По-видимому, формы переходности в чем-то похожи друг на друга, и неинституциональность знания, и его современная откровенность, переданная через Интернет и переданная вроде бы с авторскими ссылками, но неведь кем фрагментированное и реферированное, напоминает старый гносис... при начале христианства... открывались новые возможности не только смертного исхода, но и продолжения жизни, связанного с пробуждением глубинных сил человека, с ломкой привычных установок мышления, связанных с особым отношением не столько к рациональности, сколько к иррациональности. Поэтому в то время гносис определялся не как неведущее знание, а как сверхъестественное ведение, что вело, как, впрочем, и сейчас, к созданию новой мифологии, к ломке языка, потому что из него выскользнула старая реальность, а новая еще не опознана, отчего познание не может быть определяющим, скорее его можно назвать переживающим»³.

Переходность эпохи ставит педагогику в чрезвычайно сложную ситуацию, поскольку становится невозможным понять, кого школа должна формировать, каковы идеалы

образованного человека; как следствие — затруднения и колебания в определении целей и содержания образования. Не означает ли все сказанное, что до сих пор мало осмыслены в ближайшей перспективе большие педагогические программы реформирования образования? Здесь, возможно, сложилась такая же ситуация, как и в сфере социальных программ. В статье «Что такое просвещение?» Фуко пишет: «Я хочу сказать, что эта работа, производимая с нашими собственными пределами, должна, с одной стороны, открыть область исторического исследования, а с другой — начать изучение современной действительности, одновременно отслеживая точки, где изменения были бы возможны и желательны, и точно определяя, какую форму должны носить эти изменения. Иначе говоря, эта историческая онтология нас самих должна отказаться от всех проектов, претендующих на глобальность и радикальность. Ведь на опыте известно, что притязания вырваться из современной системы и дать программу нового общества, новой культуры, нового видения мира не приводят ни к чему, кроме возрождения наиболее опасных традиций»⁴.

В другой работе он поясняет этот подход так: «Долгое время так называемый “левый” интеллеktуал брал слово — и право на это за ним признавалось — как тот, кто распоряжается истиной и справедливостью. Его слушали — или он претендовал на то, чтобы его слушали, — как того, кто представляет универсальное. Быть интеллеktуалом — это означало быть немного сознанием всех. Думаю, что здесь имели дело с идеей, перенесенной из марксизма, причем марксизма опошленного... Вот уже многие годы, однако, интеллеktуала больше не просят играть эту роль. Между теорией и практикой установился новый способ связи. Для интеллеktуалов стало привычным работать не в сфере универсального, выступающего образцом, справедливого-и-истинного-для-всех, но в определенных секторах, в конкретных точках, там, где они оказываются либо в силу условий работы, либо в силу условий жизни (жилье, больница, приют, лаборатория, университет, семейные или сексуальные отношения)»⁵.

Программам реформирования педагогики в целом (если они вообще имеют смысл), вероятно, должны предшествовать локальные педагогические новшества и усилия на местах, в ходе которых будет сформирован *локальный контролируемый педагогический опыт*. Однако чтобы сделать его общезначимым и эффективным, необходима серьезная *педагогическая критика и рефлексия*, т.е. в современной педагогике должен более интенсивно формироваться второй слой, назовем его «рефлексивным». Задачи третьего слоя («коммуникационного») — обсуждение общих условий современного образования (экономических, социальных, культурных), анализ возможных организационных форм образования, обсуждение серьезной политики в сфере образования, назначения и особенностей разных педагогических практик и программ и т.п. Стоит отметить, что второй и третий слои являются не только сферой теоретизирования, но и сферой профессиональной практики и общения.

Примечания

- ¹ См.: Розин В.М. Философия образования: предмет, концепция, направления изучения // *Alma mater*. 1991. № 1.
- ² Бенхабиб С. Притязания культуры. Равенство и разнообразие в глобальную эпоху. М., 2003. С. 17, 19, 43, 122.
- ³ Неретина С.С. Точки на зрении. СПб., 2005. С. 247, 258, 260, 273.
- ⁴ Фуко М. Что такое просвещение? // *Вопросы методологии*. 1996. № 1-2. С. 52.
- ⁵ Фуко М. Воля к истине. По ту сторону знания, власти и сексуальности. М., 1996. С. 391.

Окончание следует.