

СИСТЕМА CONTRA ОБРАЗОВАНИЯ?

О.В. ДОЛЖЕНКО, О.И. ТАРАСОВА

Что происходит, когда случается...

Мера совершенства общества, его устойчивости, благополучия и процветания неразрывно связана с его способностью как социокультурной системы к самовоспроизводству и развитию, в первую очередь – к развитию человека, хотя сегодня стало модным говорить о развитии и создании условий для реализации потенциала человеческого капитала. Но, как известно, основы этого «капитала» закладываются системой образования, а сама система несет основную ответственность за формирование интеллектуального потенциала нации.

Традиционно под основной задачей системы образования понимают задачу, связанную с трансляцией и приращением знания. И при определенных условиях такая постановка вопроса выглядит вполне правомерной. Но, похоже, что ныне эти условия стали иными. Мы все – свидетели неуклонного обесценивания традиционно понимаемого образования.

В этом отношении не является исключением и Россия. Результаты большинства принятых «реформаторами» решений, связанных именно с образованием, можно оценить со знаком «минус». Другое дело – судьба системы, которая становится все более заадминистрированной и все дальше отходит от своей основной задачи: обеспечить людям такое образование, которое позволило бы им понимать происходящее в жизни страны и выстраивать стратегии построения своей жизни. Основным недостатком проводимых в жизнь российской системы образования перемен видится в том, что они ориентированы по векторам развития цивилизации, но не культуры.

Тут мы сталкиваемся с извечной болезнью любого идеологизированного социума, реализующего «концепцию догоняющего развития», а потому и авторитарного государства, в котором нужно задаваться вопросом, что должно быть, но никак не вопросом, а что есть на самом деле. Так, российские реформаторы ни разу не задались вопросом: а с каким человеком мы имеем дело? Каковы характеристики того социума, который определяет условия его жизни? Насколько предложенный образ жизни способствует его развитию?

Обещают: если увеличится финансирование старой (самой лучшей в мире!) системы образования, то результат окажется

катастрофическим! А по сути, все остается по-прежнему: те же самые решения, те же призывы. В итоге финансируется система! Тут уж не до образования. И удивляться здесь опять же нечему: государство финансирует институт, а не идею. Предполагается, что финансирование института обеспечит реализацию идеи. Вот и в России в условиях непрерывных и непродуманных реформ, непрерывных модернизационных судорог, при отсутствии фундаментальной и действительно современной стратегической концепции отечественного образования в настоящем и будущем, можно утверждать, что финансируется система, а не образование. И не приходит в голову нынешним реформаторам, что кроме проблемы жесткого сокращения государственных расходов на образование, стоило бы задаться вопросом, а что, собственно, финансируется, какова экзистенциальная цена и стоимость системы образования? Если образование — технократизированная система, то возможна ли гуманизация ее «механизма»? Каков смысл существования системы в том виде, в каком она есть? Какие надежды с ней можно связывать? Можно ли в исторической ретроспективе ответить на вопрос, почему система стала важнее образования?

Механизм трансляции или система для системы

Начнем с того, что на рубеже «осевого времени» произошел резкий поворот: появился тот самый тип человека, который сохранился до сих пор. Именно тогда были разработаны основные категории (в том числе и основные категории образования), которыми мы мыслим и по сей день. Место эпохи, для которой была характерна спокойная устойчивость мифа, заняла эпоха, для которой типичной стала непрерывная борьба рациональности и рационально проверенного опыта с мифом. В итоге миф потеснили.

Новому духовному порядку соответствовало и новое социальное устройство.

Иной становится метафизическая установка культуры, меняются способы мировосприятия и миропонимания. По мысли Ф.Т. Михайлова, у протекавшего процесса самоотчуждения культуры были серьезные негативные последствия: продуктивные и репродуктивные формы и способы воспроизводства человеческой жизни разошлись, что и было социально закреплено. Дифференцировались не только способы хозяйствования, но и способы самоуправления. Для социально обособившихся народов генеральным (практически единственным) способом

«самоуправления» стала *власть*. В естественной, до-социумной, общности людей господствовало управление *делами жизни* и только затем — ее субъектами, людьми. В отличие от самоуправления, власть, основанная на общественном разделении труда, — это прямое *управление людьми* и только потом и тем самым — делом. Основанием для этого перехода стало разделение на социально закрепленные формы проективного целеполагания. После этого рубежа культура и социальные общности, при всей их взаимосвязанности и взаимопроникновении вступили в отношения внутреннего и принципиального антагонизма. Вся дальнейшая история — история сложной дифференциации и профессиональной специализации — привела к тому, что только незначительная часть населения планеты стала способной и готовой к творческим инновациям. Подавляющее число специально подготовленных субъектов выполняет исключительно репродуктивные функции, необходимые для воспроизводства внутренней целостности форм и системы в целом. Функция инновации предоставляется считанным единицам¹.

Поворот от управления делом к управлению/руководству/манипуляции человеком и сознанием, к власти над субъектами — отразился и на формах деятельности масс-медиа: произошла поляризация на «тех, кто идет» (элита) и «тех, кого ведут» (массы). Впервые это достаточно отчетливо проявилось уже в эпоху Античности. Так, М.К. Петров говорит о «революционном срыве преемственности», о возникновении двусубъектных форм (схем) деятельности, в которых один выполняет функции памяти — программирует деятельность через слово, «разумно движет, оставаясь неподвижным», а другой — переводит заданную вербально программу в дело, «разумно движется, оставаясь неразумным»². С другой стороны, дифференциация власти и управления привела к развитию многообразных форм власти над людьми, к деградации способностей управления динамично протекающими процессами, прежде всего, к утрате контроля над собственной эволюцией.

Как отмечал С.С. Аверинцев, к концу существования древних цивилизаций возник совершенно новый феномен обращения в религиозную или философскую веру: выбор доктрины и вытекающих из нее форм поведения. Этот феномен обратимости сознания стал возможным только потому, что древние цивилизации под конец своего многотысячелетнего пути создали философские, этические и религиозные доктрины, построенные на перенесении функции системности с наследуемой традиции жизни на саму

систему. Уникальность этого процесса в том, что акт обращения предполагает принципиально иной мировоззренческий тип. Можно обратиться не только в буддизм или христианство, но и в стоицизм, вообще в любую философскую доктрину. Для античной традиции «феномен философско-моралистического обращения (с более или менее выраженной религиозной окраской, впрочем, не всегда) становится возможным с VI в. до н.э., когда орфики и пифагорейцы впервые предлагали образ жизни, альтернативный по отношению к общепринятому, по крайней мере с другим набором табу; он становится типичным после выступления софистов и Сократа; наконец, он становится определяющим в эпоху эллинизма и Римской империи»³. Распространение, институциональное оформление и массовое внедрение в жизнь такого рода доктрин ознаменовал конец древности.

Возникновение же современной техногенной цивилизации и ее отличие от феномена культуры связаны с возникновением формализованной социальности как исторически преходящей формы общественного бытия людей, что может быть рассмотрено как результат переноса функций системности, нарушения полноты человеческого бытия, формирования паразитарного опосредующего механизма и его дальнейшей формализации. (А первым наглядным примером, иллюстрацией нового способа мышления, основанного на скрытом переносе функций системности, можно считать апории Зенона.)

Начиная с этого момента основной конфликт, в том числе и главное противоречие культуры модерна, составляет конфликт Человека и Системы. По мере развития и усиления Системы, пространство существования человека становится все более ограниченным и деформированным⁴. Повторимся: в идеологизированной социальной структуре нельзя задаваться вопросом, чем она является, но можно только — чем она должна быть. А востребуемое знание, таким образом, обретает форму ответа на вопрос, как следует действовать безотносительно к тому, что есть на самом деле⁵. Именно в силу последнего в наши дни так актуален вопрос *не только о позитивной, но и о негативной стороне образования*.

Современная массовая школа — продукт письменной культуры и техногенной цивилизации. Изначально она формируется как масс-медиа⁶. А.М. Лобок пишет: «Школа как институт возникает там и тогда, где и когда появляется проблема трансляции слова в слово канонических текстов»⁷. С момента своего институцио-

нального закрепления система образования ассоциируется с развитием церкви, государства и бюрократии.

Как известно, существуют онтологически различные способы, виды и формы антропологической и социальной трансляции. К антропологическим обращаются тогда, когда опыту присущи трансцендентные качества, когда присутствует метаантропологическая установка, а опыт ориентирован на границу горизонта существования человека. Тут стоит подчеркнуть, что духовная традиция – это «специфически антропологический феномен, необходимая социальная трансляция здесь осуществляется не на социальном [уровне], а лишь сугубо – на антропологическом»⁸.

Системность образования изначально, в частности, возникает как *технология трансляции* социально полезного знания в инфраструктуре цивилизации. Говоря метафорически, любое изобретение – это «отделение технологии от живых форм» (М. Маклюэн). Система «образование» как механизм трансляции возникает, во-первых, как отделение феномена антропологической преемственности от живых форм и превращение его в технологию масс-медиа трансляции, а во-вторых, как отчуждение от бытия, от непосредственного «опыта жития», превращаемого в готовую, не переживаемую человеком информацию-знание, включенную в систему деятельности. Задача, связанная с укорененностью в бытии, подменяется задачей участия в учении-о-бытии (Ухтомский, Лосев, Аверинцев и др.). Как следствие, в системе образования возникает и «основной вопрос дидактики» – «чему и как учить?». Причем, ответ на вопрос, каким *учениям* учить, какими педагогическими *технологиями* пользоваться, изначально предполагает ответ в пользу системы, а не образованности.

И современная система образования, и сам способ социально контролируемого «производства» интеллекта существуют на основе переноса функций системности с жизни на систему. И опять же не будем удивляться тому, что в современной массовой школе:

– собственный опыт сложного мышления и самоопределения как цель образования заменяется опытом овладения знаниями-информацией;

– практика понимания трансцендентных оснований самоопределения замещается практикой формирования мировоззрения и кругозора;

– создается масса вторичных «учебных» текстов, подменяющих сложность реального научного мышления и социального опыта знаковыми схемами и метафорами, отсылающими к обыденному

сознанию⁹. Кроме этого, неявный перенос функций системности открывает возможности для отождествления: мышления и приобретенных функциональных навыков, человеческого разума и исчисляющего интеллекта, образованности и обученности, понимания и операциональности, воспитания и социализации.

Взаимосвязь школы и технологии письменности уже никто не подвергает сомнению. Современная школа, начала обучения, связаны с освоением алфавита, навыков чтения и письма, т.е. с первичной медиа-грамотностью, необходимой для освоения гипертрофированно развитой информационно-знаковой системы.

Как известно, первая информационно-техническая революция, вызванная появлением письменности, позволила человеку овладеть принципиально новым способом сбора, накопления, обработки, хранения и трансляции информации. Важнейшее свойство письменности – фиксирование и сохранение информации – обеспечивает общение автора текста и читателя, разведенных временем и пространством. Правда, здесь стоит сделать одно небольшое, но важное уточнение: интериоризация письменности в культуру сопровождалась ощутимыми потерями, которые были весьма ощутимыми до той поры, пока человечество не привыкло воспринимать технический тип коммуникации с фиксированным текстом как норму, пока письменность, рукопись, книга не вошли в быт и не стали столь же обыденными, как и человеческая речь¹⁰. Иначе говоря, до тех пор, пока письменность и производные от нее формы интеллектуальной деятельности не стали восприниматься как естественные и эталонные.

Идея письменности – идея технического принципа коммуникации. Письменная речь представляет собой техническую модель коммуникации (или опосредованный тип коммуникации), которая может быть как с техническим воспроизводящим устройством, так и без него. Благодаря письменности, впервые возникает «жанр» безадресной речи. Технологическая ситуация без-ответности и без-ответственности описывается моделью: передатчик (кодировщик) – сигнал (передатчик) – приемник (декодер). С этой моделью связана и современная теория коммуникации. Ж. Бодрийяр указывает, что в такой базовой схеме коммуникации в сокращенной и примитивной форме выражен социальный обмен, которым всегда и везде управляет абстракция кода.

Дифференциация непосредственного со-творческого восприятия и мышления на автора и публику аналогична возникновению двусубъектных форм (схем) деятельности. Как отмечает С.С. Не-

ретина, универсально-понятийный западноевропейский тип культуры связан с расщеплением прежде единой деятельности на программирующую и исполнительную, каждая из которых институционализируется и становится социально значимой.

Функциональное разделение участников творческого процесса на «создание – трансляцию – восприятие» информации ведет, во-первых, к появлению неизвестного устной культуре «неравенства в творчестве», неравенства в самой возможности умственных усилий, и одновременно – к равенству перед знаком. Во-вторых, оно ведет к появлению «внетворческой» потребительской публики, лишенной собственной разумной инициативы, публики с упрощенными творческими способностями.

С момента появления школы как социальной технологии, процесс образования, повлиявший на традицию наследования понимания и осознанности бытия, со временем все больше порывает с жизненным миром человека, покидает в явной форме социокультурное пространство. Искусственно создаваемое образовательное пред(о)ставление разделяет единую реальность на представляемое (готовое знание), представляющего (исполнителя-транслятора) и массового зрителя – учащихся.

В результате переноса функций системности и отделения технологии обучения от живых форм, и прежде всего в результате *отчуждения родителей от процесса образования своих детей*, все заметнее деформируется сам феномен антропологической предметности. Но для успешного функционирования социальных предпосылок «образования» в режиме масс-медиа возникает и легитимизируется фигура посредника-транслятора, т.е. учителя-предметника. Здесь стоит сослаться на логику возникновения учителя такого типа.

На первых этапах существования средневекового университета фигура конкретного учителя сопровождала воспитанника на протяжении всего периода обучения. Магистр должен был прочесть вместе со своими учениками и прокомментировать все книги, обязательные для изучения. Но в какой-то момент учителям, работавшим в университетах стран Северной Европы, показалось более рациональным распределить эти книги между собой. Теперь уже ученик имел дело с несколькими учителями, каждый из которых приобщал его к содержанию своей книги. К этому времени сложилась практика написания определенных «сумм», содержащих наиболее важное содержание изучаемых книг, да к тому же сформировались требования, которым должна была

отвечать учебная дисциплина (как сжатое и непротиворечивое изложение основных положений изучаемой книги).

Первой такой дисциплиной была теология. Появление теологии позволило избежать проблем, связанных с восприятием трудных и противоречивых утверждений Ветхого и Нового заветов. Так, в самом первом приближении, шло становление фигуры преподавателя-предметника, который пришел на смену Учителю.

Но вернемся в наши серые образовательные сумерки... Каждый из нас, обратившись к своему собственному школьному опыту, согласится с тем, что все учителя делятся как бы на три группы.

Первую составляет основная масса преподавателей, профессионально компетентных предметников разного уровня. Как правило, они неплохо учат. При желании у них можно даже чему-то научиться. Вот только спустя годы вспомнить их трудно, поскольку они не оставили после себя никакого следа в душе. Но в их пользу свидетельствует одно: *если даже они ничего не дают, то они и не мешают*. Таких в образовании — около 90%.

Ко второй группе можно отнести тех, кто участвует в постановке «(анти)педагогической трагикомедии». Их уроки надо пережить. Таких — до 9,9%.

Представители третьей группы крайне редки. Их имена можно заносить в Красную книгу национального достояния. Они — Мастера своего дела. Именно они «заражают» учеников своим отношением к постигаемому, могут научить их не только знать, но постигать и мыслить сущность бытия. Вопреки «распавшемуся многообразию учебных дисциплин, которое держится только технической организацией университетов» (М. Хайдеггер), именно такие учителя учат *делу мышления и понимания* вне зависимости от преподаваемого предмета.

Функции учителя-транслятора в системе масс-медиа достаточно просты: медиа-грамотность (в соответствии с историческим этапом информационно-знаковой культуры и социокода); информационное многознание (под воздействием педагогических технологий); проверка-тестирование и оценочный контроль. Поскольку система образования изначально формировалась как масс-медиа и основана на техническом типе коммуникации, то закономерно, что функции преподавателя, не являющегося участником творческого процесса понимания и осознания бытия, легко поддаются замене техническими устройствами. Именно поэтому новаторские педагогические практики, нарушающие

информационный монолог такого масс-медиа, трудно интегрировать в существующую систему образования.

А. Тьюринг, один из основателей теории информации, в свое время задался вопросом: если машина способна осуществлять сверхсложные действия так, что ее реакцию практически невозможно отличить от реакции человека, то следует ли из этого, что машина может обладать интеллектом человека?

Но в отличие от машины человек, к счастью, — не арифметическая сущность, и не исчисляемая величина. По идее, человек — мыслящее духовное существо, открытое бытию и стремящееся к пониманию. Он всегда больше суммы своих частей. Сам по себе он — «самое» большое. В этом «самом» и проявляется его сущность. Деятельность человека всегда будет отличаться от функционирования любой, даже самой умной машины, хотя бы тем, что он обладает чувствами.

Машины, отмечает Ж. Бодрийяр, не обладают избытком жизни, благодаря которому люди способны выйти из очерченных рамок привычной жизни и приблизиться к цели. Машина никогда не превзойдет свою функциональность¹¹. Ей не по силам достичь полноты человеческого бытия.

Понимание — дело человека в бытии (В.В. Бибихин).

Понимание — творческая деятельность, отвечающая сущности человека.

Подлинное понимание связано с расширением его внутренней реальности и увеличением осознанности.

За пониманием — движение трансцендирования и возвышения над сущим.

Диалог сознаний, или феномен ментальной коммуникации

Диалог — основа образования. Понимание, к которому может приобщить Мастер, представляется с помощью речи, но достигается оно не только на вербальном уровне. Скорее оно связано с ментальной общностью, со сферой со-знания. Не потому ли этот уровень диалога-общения не формализуем и не переводим в рациональные понятия науки и философии?

Человек — мыслящая сущность, открытая бытию (М. Хайдеггер).

Открытость другому — условие диалога, который структурируется не предметом обсуждения, а взаимообращенностью собеседников. Это основа слышащего и понимающего бытия-друг-с-другом. Подлинный диалог функционирует в условиях общения не субъектов, а личностей.

Понимание — путь смысла между со-беседующими разумами

Понимание всегда подразумевает наличие другого носителя смысла, другого понимающего человека, другого интеллекта. Вопрос и ответ — это мыслительная и языковая структура, которая опосредованно функционирует в основе разумной деятельности. Человек разумный — человек, способный к «вопрошающему мышлению» (М. Хайдеггер) и одновременно — к свободе и ответственности.

В ситуации нарастающей легитимности мифа о превосходстве «общества информационного многознания»¹² трудно осмыслить диалог вне модели технической коммуникации, вне концептов передатчика и приемника, вне двусубъектных форм деятельности. М. Хайдеггер отмечает, что свойством всякого удавшегося диалога между думающими является то, что такая беседа оставляет собственное говоримое в неопределенности, дает ему возможность затаиться... И это неопределимое в ходе беседы будет все с большим излучением развешивать свою сосредотачивающую силу¹³.

Очевидна необходимость в новых метафорах, позволяющих с большей полнотой охарактеризовать антропологическую и онтологическую сущность диалога, прежде всего, условий диалогичности как возможности внеписьменного, внезнакового, вне-текстового, не опосредованного техническими устройствами диалога сознаний. Нужны новые, устные, символические практики «моделирования» динамической структуры «глубинного общения» (Г.С. Батищев) или же символическая «модель» диалога как резонирующего созвучия сознаний в феномене одновременности.

Предпосылки для такого подхода можно усмотреть уже в работах М. Хайдеггера, П.А. Флоренского, Л.С. Выготского. Речь идет о том, что сама устность и слышащая со-бытийность основываются на онтологическом единстве слуха, речи, мышления и понимания.

Нередко говорение и слушание противопоставляют друг другу: один — говорит, другой — слушает. Но говорение — прежде всего слушание. Это слушание незаметнейшим образом предшествует всякому другому слушанию¹⁴. Вслушивание есть экзистенциальная открытость здесь-бытия как со-бытие для другого. «Слушание и речь даны вместе с пониманием как два равнозначных феномена. Слушание есть основной способ понимающего бытия-друг-с-другом. Говорить может лишь тот, кто может вести речь и слушать»¹⁵. Слушает же тот, кто понимает. Во вслушивании, как видим, собственно и протекает процесс со-бытия.

Переосмысление роли технологии письменности в истории культуры, так же, как технического способа коммуникации и всей системы масс-медиа, неизбежно ведет к пониманию того, что устность – не способ *произнесения*, а способ *осмысления* бытия. В целом перед нами – способ творчества, хранения и актуализации всего поля смыслообразов культуры.

Устность можно определить как совокупность способов создания, функционирования, хранения, наследования, обучения, передачи, восприятия, понимания, осмысления, осознания. Эти способы органичны и универсальны для традиционной культуры; они включены в процесс жизнедеятельности и синкретичны структурам повседневности.

Устность – это иная ситуация энерго-информационного метаболизма в системе «Человек – Мир» (или иная ситуация образно-символического энергообмена в непрерывном континууме бытие-сознание).

Живое знание или живое сознание?

Обучаемость – качество приобретенное. Она связана не столько со способностью к запоминанию фактов, сколько со способностями ими оперировать, применять навыки, понимать внутреннюю логику с особой восприимчивостью, связанной со способностями и успеваемостью, индивидуальной скоростью и качеством усвоения знаний.

В конечном счете, под обучаемостью можно понимать способность идти (скорость) и расти (восприимчивость и качество усвоения). Ученик может зазубрить, запомнить, заучить, но при этом не расти и не вырасти. Для отечественной культуры и философии характерны поиски «живого знания». Возможно ли живое знание вне живого человеческого сознания, которое надо (вос)питать и (вы)растить?

Для социальной технологии «образование», функционирующее в режиме масс-медийной трансляции, и живое знание, «человек понимающий» являются утопией. Утопией, поскольку система образования как способ социально контролируемого производства интеллекта не учит *быть*. Она учит только *кем* быть в данной социально-технологической системе.

Понимание – процесс, требующий внутреннего личностного, умственного усилия. По самой своей сути оно символично. «Важнейшей особенностью символа является то, что он проникает на все уровни бытия, позволяя буквально или метафизически охватить целый ряд явлений разного уровня»¹⁶.

Символ – указание, аналог, тенденция, для раскрытия которой требуется сознательное личностное, умственное, творческое усилие.

Можно ли транслировать знание без личностного усилия? Знание без понимания? Знание без сознания? По мысли М.К. Мамардашвили и А.М. Пятигорского, знание не транслируется: оно неразрывно связано со структурами сознания. Уникальность человека как мыслящей сущности, открытой бытию, в том, что человек – часть бытия, осмысливающая все бытие: «...познание мира эквивалентно переводу его структуры в структуру сознания»¹⁷.

И Мамардашвили, и Пятигорский утверждают, что в основе знания лежит символическое отношение, которое возникает при особом состоянии сознания. Находясь в таком состоянии, можно помыслить сущность мира и прозреть основы бытия. Попасть в это состояние сознания можно только свободно и добровольно. Обучить такому «попаданию», оставаясь в рамках рациональной традиции и технического исчисления, невозможно. Само это состояние нельзя контролируемо воспроизводить внутри системы образования, функционирующей в режиме масс-медиа: оно не транслируется. По-видимому, такие состояния сознания открываются только в живой со-бытийности, в условиях диалога со-знаний, в ситуации антропологической преемственности и наследования бытия.

Не существует и не может быть «писаных» правил, рецептов, формальных технологий обучения творчеству. Но есть особые, «неписанные правила», неформализуемая сфера творческой грамотности, присущие любому виду деятельности, составляющие суть антропологического наследования опыта бытия. По М. Полани, максимы – это правила, искусное применение которых составляет часть того мастерства, в котором они формируются как некие регулятивные принципы. Хорошие максимы помогают проникнуть в суть дела и деятельности, но, конечно, они не могут заменить саму деятельность. «Тот, кто не обладает хорошим практическим знанием искусства, не сможет понять его максимы и тем более применить их. Мы извлекаем их из нашего понимания искусства, но сами по себе они не способны ни подменить, ни создать это понимание»¹⁸. Максимы – «разновидность» недискурсивного знания. Они аналогичны канону – системе внутренних творческих правил и норм, имманентных искусству и эстетическому сознанию, определяющих главные принципы художественного мышления, закрепляющие основные структурные и кон-

структивные закономерности видов искусств¹⁹. Можно сказать, что максимы – это некий художественный и эстетический канон внутреннего понимания и творчества, необходимо свойственный любому виду человеческой деятельности.

Творение – созидательная, порождающая сила. Смысл творения стоит не в воздействии, а в «преобразовании несокрытости бытия» (М. Хайдеггер). Творческий опыт Мастера, Поэта, Художника неформализуем. Его ценность – в опыте переживания бытия и соприкосновения с реальностью. Эту экзистенцию творчества невозможно «транслировать» в информацию. Именно этот опыт и составляет суть антропологической преемственности.

Неформализуемые правила деятельности, скрытые процедуры смыслообразования невозможно передать с помощью предписаний, документов, учебников. Они могут передаваться только от Мастера к Ученику непосредственно, «вживую», в подлинном со-бытийном диалоге человеческих со-знаний, в том диалоге, основа которого состоит не в том, чтобы «говорить», «общаться» или «коммуницировать», а в том, чтобы «есть» и «быть». Если какое-либо искусство не практикуется в течение жизни одного поколения, оно оказывается безвозвратно утраченным. В подтверждение сказанного «можно привести сотни примеров, процесс механизации добавляет к ним сегодня все новые и новые. Обычно эти потери невосполнимы... Общество должно держаться традиций, если хочет сохранить запас личностного знания»²⁰.

Эта проблема, сформулированная М. Полани в широком смысле слова, относится не столько к механизации производства, сколько к традиции понимания, интеллектуального мастерства, художественного опыта, научных школ, общего уровня культуры, образованности и т.д.

Образование, как трансляция слово-в-слово догматических учебных текстов, не может научить ни знаниям информационного архива цивилизации, ни умению непосредственно взаимодействовать с реальностью, ни навыкам преобразования несокрытости бытия, но максимально содействует заучиванию «официально узаконенных мифов», обеспечивающих успешное функционирование социо-технической системы. В системе образования нельзя обучить ни Символу, ни Мифу, ни творчеству, потому что символическая жизнь сознания предполагает в принципе непосредственное понимание²¹. Для понимания символа необходимо воображение, как «высшая познавательная

способность» (Я.Э. Голосовкер), и образное мышление, способное мыслить в нескольких категориальных системах одновременно. Образ, синтезирующий в единую структуру систему переносных смыслов, находится одновременно на нескольких планах бытия, а не только «одномерно», в плоскости видимости и «неестественного опьянения реализмом» (Ж. Бодрийяр).

Куда идет образование?

Еще в середине XX века М. Хайдеггер говорил о необходимости «революции в образе мысли». Не исключено, что такая революция будет связана с «обратным переносом» функций системности от системы к жизни и с преодолением «пучка» негативных тенденций: отчуждения, упрощения, формализации и т.д.

В своем интеллектуальном завещании и А.А. Зиновьев предупреждал, что в настоящее время человечество оказалось в ситуации, когда требуется пересмотреть всю систему изготовления (производства, сохранения и распространения) интеллекта, адекватного новым условиям бытия людей. Нужны радикальные перемены в самом состоянии и воспитании интеллекта. В том виде, в каком интеллект существует в университетах, на кафедрах, в исследовательских центрах и школах, в монографиях и учебниках, в фильмах, газетах, журналах и вообще в океане слов, — он просто не пригоден для решения проблем новой эпохи. А ведь именно в этом уродливом состоянии он поддерживается, прославляется и тиражируется. Внешне все выглядит как прогресс. А на деле перед нами — помутнение умов²². Пересмотреть существующий способ взращивания интеллекта нового качества — это означает осмыслить и осознать ответственность социальной технологии «Образование» за развитие устойчивой привычки к умственному/информационному потребительству, за деградацию понимания и развитие антропологического кризиса.

Необходимы новые образовательные стратегии, позволяющие обнаружить, такой необходимый ныне, инновационный и культуротворческий потенциал человека и общества. Иначе — в ближайшей и долгосрочной перспективе — последуют неисчислимые интеллектуальные потери.

Как возможно образование вне медиа-модели информационно-репродуктивной трансляции и класс-школы? В свое время И. Илич предлагал радикальный для своего времени проект: для подлинного образования необходимо освобождение общества от формализованной школьной системы...

Новое, неформальное системное решение связано с трансформацией всей инфраструктуры цивилизации в сторону культуры и осмысления основных особенностей человека XXI в. с обратным переносом функций системности. Оно достаточно очевидно: необходима новая социокультурная (само)организация процесса образования, которая на первых этапах будет сосуществовать с системой масс-медиа и альтернативно, и дополнительно одновременно.

XXI веку нужен человек, способный понимать происходящее, располагающий потенциалом ведения бытия. Ведать... — это одновременно управлять, знать и вести. Сущность ведения состоит не только в знаниях чего-то и представлениях о чем-то. Это означает, что человек изведает бытие, находясь среди живого, самобытно растущего сущего. Понимание, если оно есть, — открыто, непосредственно, свободно. Иных образовательных «стандартов» быть не может.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Философия, психология и педагогика Ф.Т. Михайлова. — М.: Индрик, 2009. — С. 33 — 34.

² См.: Петров М.К. Историко-философские исследования. — М.: РОС-СПЭН, 1996.

³ Аверинцев С.С. Глубокие корни общности // Лики культуры: Альманах. Т. 1. — М., 1995. — С. 440.

⁴ См.: Резник Ю.М. Человек в системе: между креативностью и нормативностью // Третий Российский культурологический конгресс с международным участием «Креативность в пространстве традиции и инновации»: Тезисы докладов и сообщений. — СПб.: Эйдос, 2010. — С. 7.

⁵ См.: Долженко О.В., Мухелишвили Н.Л., Шрейдер Ю.А. Антропологическая катастрофа — причины и следствия // Вестник высшей школы. 1990. № 6. — С. 62 — 69.

⁶ См.: Долженко О.В., Тарасова О.И. Образование как масс-медиа // Высшее образование в России. 2009. № 4. — С. 12 — 18.

⁷ Лобок А.М. Антропология мифа. — Екатеринбург, 1997. — С. 519.

⁸ Хоружий С.С. Очерки синергичной антропологии. — М.: Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2005. — С. 349.

⁹ См.: Попов А.А. Социально-философские основания современных практик образования / Автореф. дисс. на соискание ученой степени докт. филос. наук. — Томск.: Томск. гос. ун-т, 2009. — С. 22.

¹⁰ См.: Чистов К.В. Специфика фольклора в свете теории информации // Вопросы философии. 1972. № 6. — С. 115 — 118.

¹¹ См.: Бодрийяр Ж. Прозрачность зла. — М.: Добросвет; КДУ, 2006.

¹² См.: Долженко О.В., Тарасова О.И. Будущее: общество информационного многознания или человек понимающий? // Высшее образование в России. 2009. № 8. – С. 32 – 40.

¹³ См.: Хайдеггер М. Из диалога о языке. Между японцем и спрашивающим // Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления. – М.: Республика, 1993. – С. 280.

¹⁴ См.: Хайдеггер М. Путь к языку // Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления. – С. 266.

¹⁵ Хайдеггер М. Прологомены к истории понятия времени. – Томск, 1998. – С. 281.

¹⁶ Абрамов М.Г. Знак и символ // Человек. 2006. № 3. – С. 76.

¹⁷ Там же. – С. 75.

¹⁸ Полани М. Личностное знание: На пути к посткритической философии. – М., 1985. – С. 58.

¹⁹ См.: Бычков В.В. Эстетическая аура бытия. Современная эстетика как наука и философия искусства. – М., 2010. – С. 378.

²⁰ Полани М. Личностное знание: На пути к посткритической философии. – С. 86 – 87.

²¹ См.: Мамардашвили М.К., Пятигорский А.М. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символике и языке. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1999.

²² См.: Зиновьев А.А. Фактор понимания. – М.: Алгоритм; Эксмо, 2006. – С. 518.

Аннотация

В статье предпринята попытка диагностирования современной социокультурной ситуации в образовании, в которой функционирование системы как таковой важнее образования и понимания. Авторы рассматривают возможные перспективы альтернативного и дополнительного вариантов развития образования вне информационно-репродуктивной модели трансляции. Новое образование должно быть ориентировано не на накопление знаний, а на развитие сознания и понимание.

Ключевые слова:

образование, система, структура, знания, учение, информация, понимание, символ, сознание.

Summary

The article examines the modern situation in education, in which the system functioning as that is more important than education and understanding. Authors consider possible strategy and prospects of development of an alternative and additional variants of education out of information-reproductive model of translation. New education should be focused not on the information, but on development of consciousness and understanding.

Keywords:

education, system, structure, knowledge, doctrine, information, understanding, symbol, consciousness.