

НЕКЛАССИЧЕСКАЯ РАЦИОНАЛЬНОСТЬ И СУБЪЕКТ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются малоизученные проблемы реалистической рациональности в связи с традициями истолкования субъекта образования в европейской философии.

Вопрос относительно рациональности «философии образования» совпадает с вопросом об «интеллигибельности» самого образования как возможного объекта умозрения¹. При этом корректно будет указать на принципиальную фундаментальность образовательных стратегий в «больших картинах мира» — будет ли это «культура» О. Шпенглера, «эпоха» М. Хайдеггера или «эпистема» М. Фуко. Подобные «картины» или «машины мира»² рефлектируются философом, спрашивающим о том, почему мы знаем так, как мы знаем (археология) или почему мы есть то, что мы есть (фундаментальная онтология).

На подобную предельность вопрошания «философия образования» претендовать не может. Однако, будучи направленной к определению «должного» — от культурных констант до поведенческих гештальтов, — философия образования вполне корректно может быть названа «региональной онтологией» в том смысле, что ее бытийным основанием является сфера посредствования между философским (научным) сознанием и областью формирования субъективности и субъекта посредством знания. В противном случае говорить приходится лишь об ангажированном воспроизведении тех инвестиций — будь то капитал, идеологизированное мировоззрение, «национальное своеобразие» или современность, эффективность которых утрачивается в ситуации падения соответствующей идеологии, продолжая влияние посредством инерционности и догмы³.

Потому дело состоит не только в усилении интеграционных стратегий образования, в выработке унифицирующих

стандартов и программ и т. п., хотя это не вызывает сомнений в разумности. Все более очевидной становится бесперспективность «рассеивания» знания и образования — необходимо продумывать сами условия возможности образования, — те изначальные «наброски» (М. Хайдеггер), внутри которых синтезируется элементарная образовательная ситуация⁴. Задача философии образования состоит в продумывании оснований субъективности и специфики современного субъекта образования.

Смысл утверждения М. Фуко о «смерти человека» не означает теоретического обоснования антигуманизма: речь идет о том, что человек утратил свое привилегированное «королевское» место в мире. Пришедший на смену субъекту человек предстает как существо конечное, историчное, включенное в сложившийся до него порядок дискурса, с которым следует считаться как с неустранимой данностью. «Быть конечным, — пишет Фуко, — значит попросту включиться в перспективу, которая одновременно позволяет нечто уловить восприятием или пониманием и вместе с тем никогда не позволяет этому схватыванию превратиться в окончательное и всеобщее осознание. Всякое познание укореняется в жизни, обществе, языке, у которых есть история, и в этой самой истории оно находит ту стихию, которая позволяет ему общаться с другими формами жизни, другими типами общества, другими значениями»⁵. Человек, будучи «позитивностью» наряду с другими «позитивностями», может расшатать границы «целостностей», в окружении которых протекает его существование, но никогда не сможет сделать

их полностью прозрачными или разрушить. Отсюда необходимость «методологии живого понимания», межлического общения с целью схватывания смыслов, нередко скрытых от непосредственного восприятия — актуальная проблематика образования помещается в зону обмена, диалога и понимания.

При этом человек оказывается на пересечении конкретных, локальных и региональных дискурсивных практик и, осознавая себя носителем нескольких дискурсов, должен уметь жить в пограничных зонах и переходах от одного порядка к другому. Смысл образования в том, чтобы сформировать готовность пребывать в сложной и лишенной однородности социально-культурной среде — проблемой, ориентированной на неклассическую философию стратегии образования, становится формирование взаимодействия и готовности понимания⁶. Г.-Г. Гадамер концентрируется именно на проблеме понимания, осуществляемого в языке. Критикуя субъективизм, свойственный многим направлениям неклассической философии, Гадамер отмечает, что единичное сознание вовсе не свободно, ибо всегда «вплетено в язык беседы», которую ведут с нами «вещи». И язык в предельно объемном смысле слова представляет тот философский предмет, благодаря которому происходит встреча науки и опыта «человеческой жизни». Фундаментальность языковой реальности не только в ее коммуникативных возможностях, но в том богатстве культурных смыслов, которые накапливаются на всем протяжении истории и служат неисчерпаемым источником интерпретации настоящего и прошлого. Образование становится особым рода толкованием и интерпретацией — критической и творческой «работой мышления» по расшифровке смыслов.

Речь идет не о возврате к классической рациональности с присущими ей фундаментализмом и универсализмом, но о критике антропоцентризма и про-

светительского «проективизма», которые стремятся «сместить» прошлое во имя принципиально нового будущего. Дело в том, что развертывание научно-технической революции вызвало к жизни целый ряд концепций, которые абсолютизировали значение научно-технических и технологических факторов как решающих для дальнейшего развития человечества. В этой ситуации обострилась критика *профессионального образования* внутри самой просветительской парадигмы: скорость прогресса такова, что индивидуальное человеческое бытие средней продолжительности жизни сталкивается с непредсказуемыми ситуациями, которые нельзя объяснить традицией, а каждая профессия становится Созерцанием только одного ряда абстракций. Нет координации позиций: прогрессивность в деталях только увеличивает опасность, порождаемую слабостью координации⁷. Поэтому в современной «философии понимания» прослеживается установка на то, чтобы найти аргументы против неоправданных и опасных устремлений человека реализовать свои проекты, не считаясь с прошлым опытом человечества, с ограничениями, которые накладываются жизнью людей и природы.

Реакцией на технократические и бюрократические тенденции в западной культуре, поставившие под сомнение свободу человека и его право на самоопределение, стало, с одной стороны, усиление мифорелигиозных идей и концепций в 60–70-е годы, а с другой — широкое распространение нигилизма и маргинализация части интеллектуалов и молодежи. На фоне таких разнородных реакций на ситуацию разум вновь подвергся дискредитации, а философия в очередной раз объявлена недееспособной.

Рассмотрение влияния основных принципов постнеклассической философии на образование особенно важно на современном мультикультурном фоне, поскольку, в отличие от философов классической ориентации, представители со-

временной философии касаются проблем образования лишь в общем контексте своих рассуждений. Это связано с принципиальным отказом от создания фундаментальных философских систем, претендующих на полноту и целостность. Современная философия предлагает лишь принципы, которые могут служить основой для интерпретации тех или иных явлений. Следствием принципа историчности является признание плюрализма идей и идеалов, избранных целей и путей их достижения, способов поведения и моделей жизни. Вопрос заключается не только в понимании и последующем объяснении индивидуального выбора, а в оправдании и признании его правомерности с точки зрения культурного сообщества. В этой связи имеет смысл обратиться к анализу философских принципов, присущих основным философским направлениям второй половины XX — начала XXI века, которые могут быть плодотворными для осмысления современного образования.

Педагогические эксперименты Дьюи и Френе, Монтессори и многих других ученых и педагогов существенно подорвали позиции классической модели образования, но не смогли изменить лицо школы, которая в условиях бурного развертывания НТР столкнулась с трудностями, заставившими говорить о глубоком кризисе образования вообще и о необходимости пересмотра молодежной политики крупнейшими индустриальными державами. Неудовлетворенность существующей системой образования определена состоянием самого «общества потребления». Давние предостережения русских философов (*Н. А. Бердяев, И. А. Ильин, В. В. Зеньковский*) и более поздние выступления западных мыслителей (*Х. Ортега-и-Гассет, М. Хайдеггер, К. Ясперс*) против нивелирующей личность научного и технического рационализма и бюрократии, которые порождали новый тип

человека — «жизнерадостного робота» (*О. Хаксли*) или «одномерного человека» (*Г. Маркузе*), приобрели новое звучание в условиях роста значимости социальных структур и отношений.

Несмотря на критику негативных аспектов «индустриального общества», позитивное влияние научно-технического прогресса для развития цивилизации было очевидным. Рационализация всех сфер общественной жизни не смогла не затронуть проблему интеллектуального образования, ценность которого была сильно поколеблена в предшествующий период, особенно в рамках концепций «свободного воспитания». Пытаясь выяснить причины мирового кризиса образования, Ф. Кумбс видел в качестве одной из основных разрыв между медленно развивающейся системой образования, особенно школьного, и новыми социальными потребностями, возникшими в результате скачка в развитии науки и техники. «Кризис наступил в пору истинного торжества знания, — писал он, — а образование, служащее первоисточником и распространителем знания, не смогло выполнить по отношению к самому себе ту исследовательскую, аналитическую функцию, которую оно выполняет в обществе. Оно не смогло обогатить педагогическую профессию новыми знаниями и методами, которые могли бы найти применение в аудитории и которые необходимы для ликвидации существующего разрыва между результатами образования и предъявляемыми к нему требованиями»⁸. Кумбс подверг решительной критике позиции «традиционалистов», то есть сторонников «классического» образования за то, что они, игнорируя требования научно-технического прогресса, стремятся сохранить в качестве фундамента учебного процесса гуманитарное направление, то есть древние и современные языки, усматривая в этом «ключ» к пониманию своей и чужой культуры и к восприятию величайших произведений литературы.

Не в меньшей степени препятствует выходу из кризиса и система «селективного» образования, под которой Кумбс подразумевал «свободные школы». Свободное воспитание, получившее широкий резонанс в первой половине XX века, он оценивает не с точки зрения его направленности на свободное индивидуальное развитие, а как фактор селекции учащихся, противоречащий идее демократического образования. Кроме того, возникающие при этом препятствия на пути получения образования всеми желающими служат тормозом научно-технического прогресса, от которого зависит благосостояние нации. Хотя селективное образование, по мнению Кумбса, поддерживает высокое качество обучения, оно пополняет ряды элиты и не отвечает современной политике «открытых дверей». Выходом из кризиса образования является принятие предложений «модернистов», требующих радикального пересмотра программ общего образования, математики, естественных наук, а также содержания профессионального и технического обучения в средней школе. В современном сложном и беспокойном мире нужны научно и технически грамотные, спокойные, уверенные в себе и в завтрашнем дне люди. Кумбс особо подчеркивает, что «исторический человек», в прошлом достигший огромных высот в области гуманитарных наук и искусства, сейчас обнаружил в себе громадные запасы творческих возможностей для развития естественных наук и техники. Необходимо, следовательно, поставить обучение так, чтобы дети могли овладевать как можно большим объемом знаний без потери качества и воспитать уважение и привычку к физическому труду, без которого овладение техническими специальностями невозможно.

В известной мере Кумбс повторяет требования к образованию, которые высказывали философы начала XX века, — развернуть образование к жизненной практике, учитывать индивидуальные

различия учеников, развивать в них стремление к самообразованию, к самостоятельности, но при этом акцент делается на «принципе сочетания человеческой энергии и технических возможностей», который позволит извлекать «максимум пользы из новых технических средств». Точка зрения Кумбса, хотя и далека от философских рассуждений, но приведена как типичная для сторонников необходимости согласования школьного образования с потребностями научно-технической революции середины XX века.

Для подтверждения этого можно привести еще одно схожее мнение, принадлежащее А. Тоффлеру, который рассматривал 60–70-е годы как начало становления супериндустриального общества («знание — это перемены»). Ускорение приобретения знаний влечет за собой рост темпа жизни, нестабильность экономики, разрыв привычных социальных связей, дифференциацию общества, образование множества субкультур, расширение степеней свободы человека и т. д.

Характерная черта современной индустриальной революции, по Тоффлеру, — новая темпоральность в повседневной жизни (быстротечность), результатом которой является осознание непостоянства⁹. Другая черта революции — новизна, приносящая изобилие новшеств в жизнь людей, принуждая их сталкиваться с незнакомыми институтами и непривычными ситуациями. В результате этого будущее представляется непрерывным рядом странных событий, сенсационных открытий, невероятных противоречий и новых дилемм. Это значит, что многие члены супериндустриального общества никогда не будут в нем «чувствовать себя как дома», — они подобны путнику, который, едва обустроившись в чужой стране, переселяется в другую, а затем — в следующую, постоянно ощущая, что он «чужой среди чужих». Но сегодня люди не готовы к таким изменениям и

испытывают, по мнению Тоффлера, культурный шок, который свидетельствует о разрушении привычных механизмов адаптации. И чем яснее очертания общества будущего, тем становится очевиднее, что один из важнейших элементов социальных subsystem — образование — функционирует неудовлетворительным образом.

Критикуя современную школьную систему за «безнадежный анахронизм», за обращенность в прошлое, Тоффлер предлагает пересмотреть цели, формы, содержание образования и подчинить его задачам будущего. Для этого необходимо создать в каждой школе Совет Будущего, состоящий из профессионалов, которые способны прогнозировать перспективы развития профессий, семейных форм и человеческих отношений, характер этнических и моральных проблем в обозримом будущем. Поддерживаемый учителями, родителями, общественностью, Совет должен стать «движением футуризма в образовании» и реализовать три основные цели: трансформировать организационную структуру образовательной системы, сделать ее более мобильной, рациональной и вдохновлять на более сфокусированную на будущем ориентацию.

Предложения Тоффлера по достижению первых двух целей неоригинальны (что лишний раз свидетельствует о консерватизме школьного образования): вывести учеников за стены школы на предприятия, в магазины, в учреждения, где они могут закрепить полученные знания на практике и приобрести новые; ввести наряду с традиционными уроками ролевые игры, компьютеризованные семинары, отказаться от жесткой системы расписания и сделать ее более гибкой, дифференцировать образовательные программы и постоянно их обновлять в соответствии с возникающими новыми потребностями общества, предоставить детям широкий выбор курсов в соответствии с их интересами, расширить диапа-

зон преподаваемых предметов и т. д. В результате этого получатся более индивидуализированные человеческие существа, будет больше различий между людьми, большее разнообразие идей, политических и социальных subsystem — больше цветовых оттенков»¹⁰. Иными словами, и в этом с Тоффлером многие были согласны, перед лицом быстрых перемен, в условиях роста разнообразия мира школа должна изменить свои установки, она должна готовить ребенка к новой динамичной реальности, а не оберегать его от участия в этих переменах, которые обретают характер постоянства.

Вместе с тем Тоффлер прекрасно понимал, что усиливающаяся индивидуализация, столь необходимая для успеха супериндустриальной революции, может привести к еще большему разрыву связей между людьми, которые уже превращаются в «новых кочевников». Поэтому школьное образование должно привить детям навыки, необходимые для человеческой коммуникации и социальной интеграции. В условиях «круговорота людей» и ослабления доверия и дружеских отношений образование должно найти новые пути в ускорении развития дружбы. Либо путем создания «творческих группировок», либо в других видах рабочих групп и так далее — образование должно научить нас вступать в отношения с людьми. Кроме того, разнообразие и сложность решений в супериндустриальном обществе актуализирует проблему «сверхвыбора» альтернатив, что требует от человека наличия у него четко сформулированной системы ценностных ориентиров. К сожалению, констатирует Тоффлер, современная школа по-прежнему считает учебные программы свободными от ценностей, содержание дисциплин очищается от всех ценностных характеристик, лишается моральной оценки. Не так уж часто поощряются попытки учеников анализировать собственные ценности, ценности преподавателей и сверстников, исследовать их внутрен-

ние противоречия, возможные конфликты, свободно и откровенно обсуждать эти вопросы, что, в конечном счете, «производит» людей, неуверенных в избранных целях, не способных принимать эффективные решения в условиях «сверхвыбора». Поэтому работники «супериндустриального образования» должны найти средства, помогающие ученику определять, выяснять и проверять его ценности. Наши школы будут продолжать выпускать людей индустриальной эпохи. Программа завтрашнего дня, таким образом, должна не только ориентировать на широкий диапазон знаний, на получение информации, но и дать поведенческие навыки, важные в будущем. Эти навыки касаются прежде всего умения общаться, оценивать свои взгляды и поведение под углом зрения их значения для других людей.

Тоффлер как теоретик постиндустриального общества призывает не только «перефокусировать» систему образования на будущее, но и «сместить временной базис индивидуума» — стимулировать и развивать в нем чувство будущего, побуждать к размышлениям о будущем, проектировать свое будущее, воображать, анализировать, оценивать будущие возможности и вероятности. От того, насколько хорошо представляет ученик свое будущее, зависит успех в достижении поставленных им целей: людей нужно научить размышлять о предстоящем. В школьную программу должны быть включены современная научная фантастика, ролевые игры, прогнозирующие будущее; ученики должны ознакомиться с основами теории вероятности и освоить хотя бы самые простые методы предсказания, которые помогут «очертить и модифицировать индивидуальную концепцию будущего»: знать будущее, по Тоффлеру, и означает быть образованным человеком.

Концепция Тоффлера в достаточной степени противоречива. С одной стороны, он пишет о необходимости развития

у учеников ценностного сознания, о приобретении ими навыков выбора в сложной и противоречивой ситуации плюрализма альтернатив. С другой — сам процесс развития знания он понимает линейно: устаревшее знание отмирает и замещается новым, более соответствующим социальным потребностям. Здесь Тоффлер отталкивается от классической модели знания как знания точного или естественнонаучного, которое по мере новых открытий отходит в область истории. Гуманитарное же знание обладает для него явно меньшей ценностью: изучению языков, в том числе и родного, уделяется слишком много «драгоценного времени», история по определению обращена в прошлое и дает знания о прошлом. Поэтому Тоффлер предлагает студентам изучать социологию как науку «современную», а школьникам — в обязательном порядке читать научно-фантастическую литературу, чтобы развивать в себе чувство будущего. Полагаясь на науку и технику как на фундаментальный фактор общественного развития, Тоффлер оказывается гораздо ближе к классической модели рациональности, чем к неклассической.

Вместе с тем рассуждения Тоффлера свидетельствуют о том, что логически тренированный разум, владеющий приемами рассуждения и доказательства и обладающий научно-техническими знаниями, необходимыми для решения насущных практических задач, не перестает быть ценностью образования. Кроме того, без обращения в будущее, без понимания основных тенденций развития общества знание не только устаревает, становится бесполезным, но и может дезориентировать учеников, направить их по ложному пути. Однако здесь следует сделать существенное замечание.

Для неклассической философии была характерна дихотомия *наук о природе* и *наук о духе*, отражавшая представление о принципиальном различии между методами естественных и гуманитарных наук.

Однако начавшаяся в 60-е годы дискуссия представителей аналитической философии К. Поппера, Т. Куна, Н. Р. Хэнсона, С. Тулмина, И. Лакатоша, П. Фейерабенда, Дж. Агасси и других привела к признанию *историчности* человеческого разума, к социокультурной обусловленности всякого научного знания, к его зависимости от ценностных установок ученого. Речь шла о детерминированности разума и науки обществом и историей.

Поппер решительно отмежевывается от эссенциализма классической философии в лице Гегеля и Маркса, рассматривавших разум как общественный продукт. Социальный характер разума для Поппера проявляется в том, что его природа интерперсональна, межличностна, то есть развивается в процессе общения с людьми, взаимодействия с ними, взаимовлияния, но она не «коллективистична» в марксовом смысле слова. Коммуникативный характер разума обуславливает понимание Поппером рациональной деятельности как «процесса аргументации, предполагающего взаимную критику, а также искусство прислушиваться к критике»¹¹.

«Подлинный» рационализм предполагает интеллектуальную скромность, осознание ограниченности возможностей отдельного человека, чье знание зависит от других людей. Следовательно, «подлинный рационализм» не всеобъемлющ и не самодостаточен, не может быть «полностью обоснован» аргументами и опытом и зиждется на вере в единство человечества. Вера в свой разум предполагает и веру в разум других людей: «Поэтому рационалист, даже если он уверен в своем интеллектуальном превосходстве над другими, будет отвергать все призывы к авторитаризму, поскольку он сознает, что если его интеллект и превосходит другие интеллекты (о чем трудно судить), то лишь настолько, насколько он способен учиться под воздействием критики, учиться на своих собственных

ошибках и ошибках других людей. Учиться же в этом смысле можно лишь тогда, когда принимаешь всерьез других людей и их аргументы. Рационализм, следовательно, связан с представлением о том, что другой человек имеет право быть услышанным и право отстаивать свои доводы. Он, таким образом, предполагает признание права на терпимость...»¹².

Из коммуникативной природы разума следует его моральность, ибо принимать «всерьез» аргументы других людей означает не просто их выслушивать, но и нести ответственность за собственные действия, влияющие на жизнь людей. И если не может быть «рационального научного базиса этики», поскольку моральный выбор диктуется не столько логическими аргументами, сколько велением совести, то существует этический базис науки и рационализма. Поппер не ограничивается признанием моральности разума, требованием ответственного поведения, но и приходит к выводу о необходимости социальных институтов, защищающих свободу критики, свободу мысли и, следовательно, свободу человека.

Основываясь на принципах критического рационализма, Поппер критикует концепцию воспитания, основанную на признании определяющего влияния среды на человека, полагая, что умственные способности и убеждения в значительной мере, но все же не полностью обусловлены воспитанием. Он не разделяет теории свободного воспитания, подчеркивающие исходное неравенство способностей людей и приоритет в них иррационального эмоционально-волевого начала как источника творчества, которое выше рациональной научной деятельности. Иррационализм, не связанный никакими требованиями логической последовательности, может служить основанием для деления людей на ведущих и ведомых, естественных господ и естественных рабов. Выпячивание эмоций, презрение к разуму может обернуться сми-

рением перед необузданными страстями и обращением к грубой силе как последнему арбитру в споре. Нельзя отрицать что люди неравны во многих отношениях и что это неравенство может быть весьма желательным (например, как противовес уравнительному коллективизму), но, в конечном счете, это ведет к антиэгалитаризму, к оправданию морального и политического неравенства людей. В этой связи, полагает Поппер, нельзя обременять воспитательные учреждения невыполнимой задачей выбора лучших, поскольку в этом случае система образования превращается в «беговую дорожку, а курс обучения — в бег с препятствиями».

Образование, по Попперу, не сводится к усвоению «совокупности знаний», оно призвано сделать учащегося восприимчивым к интеллектуальной честности, привить уважение к истине, воспитать в духе независимости от авторитета и принуждения. Он не согласен с теми, кто полагает, что только гуманитарное образование способствует познанию «человеческих дел», а естественнонаучное дает лишь знание фактов. Современная наука, по мнению Поппера, — «одно из наиболее важных духовных движений наших дней», история науки — это история интеллектуальной борьбы и интеллектуальных достижений, это история «роста смелых гипотез, контролируемых экспериментом и критикой»¹³. Инновационный характер научного знания не исключает опоры на традиции, которые Поппер трактует с позиций идеи «межличностных отношений». Соответственно традиция не есть нечто священное и неприкосновенное, ценное само по себе, традиции могут быть полезными и вредными в зависимости от ситуации.

С позиций критического рационализма отношения между учителем и учениками не должны строиться по принципу господства и подчинения, а должны предполагать дружбу и сотрудничество. На место «нелепых» романтических целей типа «полное развитие личности»

или «сделать человека счастливым» учитель, по мнению Поппера, должен стремиться дать молодым то, в чем они нуждаются, чтобы стать независимыми и способными самостоятельно делать свой выбор. Это не означает, что нет «высших» «позитивных» ценностей (для Поппера это личная свобода и независимость, признание и уважение прав и свобод других людей, моральное и политическое равенство), но за них учителю не надо «бороться». Дети сами должны придти к высшим ценностям, опираясь на собственный опыт, используя опыт других, и учитель может лишь поддерживать их усилия в этом направлении, но никак не формировать убеждения.

Рассмотренные в данном контексте идеи К. Поппера имеют важное значение для переосмысления рационализма и понимания роли научного знания в системе современного образования, которое в качестве одной из своих ценностей провозглашает именно *рациональность*. Научное знание предстает как совокупность конкурирующих, альтернативных, комплементарных идей, раскрывающих различные аспекты изучаемого предмета с различных теоретико-методологических позиций. Обретая человеческое измерение, научное знание оказывается неразрывно связанным с этическими принципами и нормами, оно предполагает усилия научных коллективов (не обязательно формальных), объединенных общими идеями и целями. Овладение научным знанием в процессе школьного образования превращается, таким образом, в творческий процесс, требующий не только интеллектуальных усилий, но и нравственного напряжения, развитого критического отношения по отношению к другим и к самому себе. Так, например, американский исследователь У. Липман видит в школе своеобразную «лабораторию рациональности», которая призвана производить знающих, разумных и «здоровомыслящих индивидов». Для этого необходимо преобразовать академическую

образовательную практику, обычно игнорирующую всякого рода инновации и усовершенствования, в практику критическую, то есть предполагающую развитие критического мышления учеников и учителей.

В отличие от модели академической практики, которая обладает всеми признаками классической парадигмы, Липман предлагает рефлексивную модель критической практики, где доминирующими предпосылками являются обучение как результат участия в руководимом учителем исследовательском сообществе. Одной из целей является достижение понимания и хорошего суждения; учащиеся побуждаются думать о мире как двусмысленном, неопределенном и загадочном; учебные дисциплины не являются исчерпывающими, они пересекаются, а их содержание — проблематично; позиция учителя открыта опровержению; учащиеся становятся более способными к рефлексии и рассудительности. Эта модель обучения «всцело социальна и коммунальна», она ориентируется на научное исследование, проводимое сообществом учащихся, которые с уважением относятся к мнению других, готовы отстаивать и аргументировать свое мнение, достигают общих позиций в процессе диалога, проявляют чувствительность к проблематичному и неопределенному, принимают во внимание нравственные аспекты знания и самого процесса познания и т. д. В результате у учеников складывается такой тип мышления, который «сплавляет» в себе критические и творческие аспекты, поддерживающие и укрепляющие друг друга. Хотя Липман и называет этот тип мышления «мышлением высшего порядка», он считает необходимым развить его до «комплексного» или «искусного». «Комплексное мышление, — пишет он, — можно определить как мышление, осознающее и собственные предпосылки, предположения, и причины и доказательства в пользу того или иного вывода. Оно учитывает собст-

венную методологию, процедуры, перспективу и точку зрения. Его отличает осознание факторов, ведущих к предубеждениям, предрассудкам и самообману»¹⁴. Развитие комплексного мышления требует не просто знаний, но предполагает анализ, сравнение его предпосылок и результатов, сознательный выбор, продиктованный убеждением в истинности, пригодности, практической важности тех или иных теорий, концепций для развития общества, государства, человека. Концепция школьного обучения Липмана, продолжающая идеи относительно науки и образования Поппера, сегодня является репрезентативной для понимания современных идей рационального образования.

Более широкую и глубокую трактовку процесса понимания предлагает философская герменевтика, которая, по мнению Г.-Г. Гадамера, преодолевает «одностороннюю ориентировку на факт науки», но вместе с тем «занимает соответствующее ей место и в теории науки, если она открывает внутри науки — с помощью герменевтической рефлексии — условия истины, которые не лежат в логике исследования, а предшествуют ей»¹⁵. Универсализм герменевтики связан с тем, что феномен понимания пронизывает все сферы человеческой жизнедеятельности и является существенной характеристикой человеческого бытия, точнее, способом человеческого существования. «Понимание, — пишет Гадамер, — это изначальная бытийная характеристика самой человеческой жизни»¹⁶. Отталкиваясь от феноменологически-экзистенциалистской традиции в лице Гуссерля и Хайдеггера, Гадамер трактует образование не как культивирование имеющихся у человека задатков, и вообще не как то, что имеет цель, но как процесс, как «стихию», в которой «ничто не исчезает, но все сохраняется», и в этом смысле образование есть «вопрос прошедшего становления бытия». Отличительный признак образования, по

Гадамеру, — «открытость всему иному»: в образовании заложено общее чувство меры и дистанции по отношению к нему самому, и через него — подъем над собой к всеобщему. Тем самым у Гадамера прошлое не в меньшей степени, если не в большей, чем настоящее, участвует в образовании человека, развивая в нем не столько знание общего (логика всегда обладает принудительностью), сколько «общее чувство»: «Общее чувство — вот какова на деле формулировка сущности образования, в которой слышится отзвук широких исторических связей»¹⁷. Итак, образование — не отдельная сфера человеческой жизнедеятельности, а способ человеческого существования, обеспечивающий возможность нахождения общего при сохранении различий. Универсальным механизмом, обеспечивающим этот «подъем к всеобщему», является *понимание*. Не вдаваясь в анализ сути *герменевтического круга* понимания Гадамера, отметим те идеи, которые могут быть продуктивными для процесса образования, поскольку понимание становится одним из ключевых понятий современного образовательного процесса.

Со всей серьезностью встает задача поиска общего языка как основы взаимопонимания: «Цель любого понимания, — пишет Гадамер, — достичь согласия по существу; ради этого мы общаемся друг с другом и договариваемся между собой. И задача герменевтики с незапамятных времен — добиваться согласия, восстанавливать его»¹⁸. Достижение согласия принципиально возможно в силу аксиоматического допущения Гадамером единства человеческого рода и наличия «общего разума». Общий язык «разыгрывается» между говорящими — они постепенно «сыгрываются» и могут начать договариваться, а потому даже тогда, когда различные «взгляды» непримиримо противостоят друг другу, есть возможность договориться между собой. Допущение принципиальной «договариваемости» людей направлено про-

тив широко распространенных в неклассической философии релятивистских идей о несовместимости культурных миров (*О. Шпенглер*), о неперево-димости языков научных парадигм (*Т. Кун*) и т. п. «Надо признать: понимание и согласие первичны по отношению к непониманию», — утверждает Гадамер, — для того чтобы воссоздать разрушенное понимание, мы должны этим пониманием располагать. Последнее обстоятельство неопровержимо свидетельствует в пользу универсального понимания»¹⁹. Если принять во внимание интенсивные процессы миграции в мире, сопровождающиеся всплесками расизма и этноцентризма, полиэтнический состав многих школ, то позитивная установка на принципиальную возможность взаимопонимания между поколениями, между представителями разных этнических культур, между людьми различных социально-политических ориентаций является конструктивной и перспективной.

Понимание, по Гадамеру, всегда имеет диалогический характер, ибо предполагает не утверждение одного мнения в противовес другому и не простое сложение мнений, но их преобразование в разговоре. Диалог не просто рациональный процесс, приводящий к консенсусу, но нравственно окрашенное действие, требующее от каждого участника разговора нравственных усилий, уважения точки зрения другого, критической переоценки собственной позиции, готовности изменить свой взгляд. Реальность истинной коммуникации в том, что она способна преображать самого человека.

Однако далеко не все люди в силу разных причин способны к диалогу, и это остро чувствуется более всего там, где он жизненно необходим — в образовательной среде, между учителем и учениками. Так называемый «воспитательный разговор», отмечает Гадамер, является одной из первоначальных форм, в какой познавался опыт разговора, и из истории культуры можно привести немало примеров

того, как выдающиеся, наделенные даром вести разговор педагоги успешно наставляли учеников. В общем смысле проблемы именно гуманитарные науки в отношении к образованию выступают как умение поддерживать традицию и диалог: немецкий философ Иоахим Риттер справедливо рассматривает в качестве главной задачи гуманитарных наук компенсацию и примирение с утрачиваемой исторической непрерывностью понимания²⁰.

Вина за неспособность к разговору лежит не только на преподавателе. Поскольку он связан с наукой, следует принять во внимание монологическую структуру науки и научной теории, а также переполненность классов, аудиторий, не позволяющую учителю вести беседу в небольшом, интимном кругу учеников, как это делали когда-то Сократ или Платон.

Важнейшим условием понимания является сопричастность людей к основополагающим, заранее сложившимся суждениям. Иными словами, понимание не беспредпосылочно, не начинается с нуля, не имеет начала и не замыкается на бесконечности: ему предшествует *пред*-понимание, в совокупности образующее традицию. Здесь Гадамер решительно выступает против «футуризма» неклассической философии, пренебрежительно-го отношения к прошлому как исчерпавшему себя и потому непродуктивному. Традиция — это не часть культурного опыта, не так называемое культурное предание, которое тогда состояло бы из одних памятников и текстов и заключалось бы лишь в передаче смыслов, выраженных средствами языка и исторически засвидетельствованных. Непрестанно передается познаваемый в коммуникативном опыте мир, он передается как постоянно открытая бесконечности задача. Иными словами, традиция — это присутствие прошлого в настоящем не в качестве неизменного прошлого, но прошлого, переосмысленного через призму настоя-

щего. В этом отношении знание прошлого, например истории, не может быть адекватным: постижение истории всегда рефлексивно, ее истина — это истина перевода, благодаря которому «чужое» превращается в собственное. Существует, можно сказать, надисторическое родство языков, которое дает возможность «перевода»: это означаемое есть «чистый язык» жизни²¹. При этом чужое не преодолевается и не воспроизводится некритически, оно истолковывается «в своих понятиях и в своем горизонте» и тем самым по-новому демонстрируется его значимость.

Пребывание «внутри традиции» снимает проблему времени как разделенности. Время теперь не пропасть, над которой надо построить мост, оно — основа события, в котором коренится наше сегодняшнее понимание. Из историчности события, этого места встречи прошлого и настоящего в более широких интервалах традиции, следует множественность интерпретаций, множественность толкований исторических событий. Соответственно из историчности понимания, всегда включенного в традицию, из диалогического характера понимания следует, что процесс образования может быть успешным в том случае, если проблемы, вопросы, которые ставятся перед учениками, имеют конкретно-историческое звучание. Гадамер убедительно показывает, что проблема не может быть поставлена «вообще», в абстрактно формализованной форме, что всегда надо знать, почему нас о чем-то спрашивают, иначе вопрос не понятен и ответ на него невозможен. Каждый вопрос должен быть мотивирован, так как получает свой смысл от способа этой мотивации. Важна постановка вопросов, которые стимулировали бы совместные поиски истины. Как и для Поппера, для Гадамера ценность истины безусловна, но эта истина есть результат согласия тех, кто занят ее поисками, и ответ этот заранее не может быть известен даже учителю. Только

врастанием в родной язык, утверждает Гадамер, мир становится для нас «члено-раздельным», обретает смысл и значение. Язык рассматривается как хранилище истории, традиции, источник глубоко запрятанных смыслов, которые актуализируются в процессе осмысления мира, поддерживая (нелинейно) связь поколений. В этом смысле консервативность языка — необходимое условие сохранения культуры во всем ее многообразии.

Напряженные усилия воли, направленные на преодоление непонимания, на восстановление понимания, на достижение согласия, находят свое выражение и в напряженности языка, ищущего средств самовыражения. Эти усилия отыскания языка, муки нехватки языка свидетельствуют о движении мысли, столкнувшейся с тем, что привычного словоупотребления недостаточно и нужны новые слова, новый язык. Тем самым «молчание», «немотствование», «молчаливое согласие» или «молчаливое несогласие» еще не есть показатель отсутствия знаний у учеников, но может свидетельствовать о поиске ими слов, способных выразить новые, еще не отрефлексированные мысли. Такого рода «молчание» может иметь большую ценность, чем складная и предельно ясная речь ученика, которая обычно оценивается как показатель хороших знаний.

Для понимания современной отечественной ситуации важно иметь в виду то, что потребность в языковых изменениях возникает при смене поколений. Это именно те условия, когда происходят серьезные исторические перемены, когда, как выразился Гадамер, «история надевает сапоги-скороходы». Новый язык начинает вносить помехи во взаимопонимание, но в процессе коммуникации они устраняются, и это — нормальное явление. По аналогии с этикой дискурса (*Ю. Хабермас*) может быть введено понятие «этика образования», что требует специального исследования.

Несмотря на критику рационального научного мышления как монологического, стремящегося элиминировать чуждость «Я» и «другого» из контекста научного рассуждения, позиция Гадамера вполне рациональна. Постоянно подчеркивая значимость образно-эмоционального, бессознательного начала в человеке, невозможность рационализировать до конца процесс понимания, который органически включает в себя нравственные императивы и эстетические мотивы, Гадамер видит гарантом возможности взаимопонимания и достижения согласия «разум, общий всем». В отличие от мыслителей, которые акцентируют внимание на значении прогнозирующей деятельности человека, на необходимости знания будущего, Гадамер подчеркивает роль традиций, в которую всегда включен человек и которая ограничивает его притязания на построение необоснованных футурологических моделей, уводящих от действительности в сферу неоправданных надежд. Он не разделяет пафоса индивидуализма, свойственного неклассической философии, постоянно подчеркивая приоритетность усилий в достижении согласия и солидарности. Он призывает к чуткому отношению к языку как к той реальности, которая одновременно хранит традиции и творит новые.

В современной отечественной и западной философии образования диалоговый характер обучения признается повсеместно. Сам процесс обучения строится как общение учеников и учителей, совместно ищущих ответы на вопросы. Свидетельство тому — разработка многочисленных моделей диалогического обучения — «обучение на основе проблем», «обучение на основе проектов», «партнерское обучение», «когнитивное ученичество», «взаимное обучение» и т. д.

Коммуникативно-диалоговое обучение не только предполагает дискуссию, обмен мнениями, поиск новых решений в рамках традиционной урочной формы,

но и реализуется в различного рода ролевых играх, имитирующих и моделирующих жизненные ситуации. Обучающие игры преследуют определенные дидактические цели и всегда подчинены определенным правилам. Поскольку в играх активизируется не только рационально-познавательное, но деятельностно-волевое, творческое начало, игры способствуют и развитию эмоционально-образного, художественно-эстетического мышления.

Анализ философско-образовательных идей, представленных мыслителями второй половины XX века, показывает наличие плюрализма образовательных концепций и многообразия образовательных учреждений, но можно выделить ряд общих требований, которые содержатся в работах педагогов, ориентирующихся на принципы неклассической рациональности. Прежде всего, речь идет о ценности рационального научного знания, которое необходимо в условиях информационно-компьютеризованного общества. Проблема быстрого приращения научного знания, усвоение которого в полном

объеме человеку не под силу, снимается переориентацией обучения на развитие действенной системы ценностных ориентиров, позволяющих избирательно относиться к информационному материалу, отбирать те факты, гипотезы, теории, которые соответствуют его мировосприятию и которые могут дать более или менее целостное непротиворечивое видение проблемы. Знание становится «личностным», продуманным и прочувствованным, соотнесенным с интересами ученика, с его представлениями о практическом значении знания для жизни людей.

Осознание коммуникативного характера познания стимулирует развитие критического мышления, которое выступает мощным стимулом нового видения проблем, поиска новых решений. Процесс познания предстает как процесс понимания, раскрывающий в диалогическом взаимодействии людей смысл явлений окружающей действительности, смысл прошлых событий, которые не устаревают, но в процессе переосмысления обретают новые значения.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ «Вслед за кантовской постановкой вопроса «как возможна метафизика как наука?» и последующим неокантианским расширением того способа спрашивания в отношении естествознания, культуры, истории и т. д., будет актуально поставить проблему «как возможно образование?». Кантианская традиция в качестве ответа на этот вопрос выдвинула бы требование критики образования» (*Романенко И. Б. Образовательные парадигмы в истории античной и средневековой философии. СПб., 2002. С. 148*).

² Термин, широко использовавшийся уже средневековыми астрономами. См.: *Койре А. От замкнутого мира к бесконечной Вселенной. М., 2001*.

³ Хайдеггеровские «толки» (*Gerede*) — «говорят в нас и через нас вместо нас. ... Болтовня, в которой мнимо достигается уразумение обсуждаемого, на основании этой мнимости сдерживает всякое новое вопрошание, всякий разбор дела и своеобразным образом подавляет и задерживает их». (*Хайдеггер М. Работы и размышления разных лет. М., 1993. С. 33*).

⁴ По этому поводу имеет смысл соотнести стратегии образования и соответствующие историко-культурные типы организации телесного поведения, которые представляют собой константные положения телесности («двигательные фигуры»). Существует и может быть образно-типологически представлена «физика тела и положения» — классическая античность знала преимущественно только «лежать» (на симпозиис) и «ходить» (с водителем диалектической беседы): Академия и Ликей. Средневековье меняет эту диспозицию (в значительной мере вторя романским риторическим школам) на «стоять» (*doctrina* как «то, что преподается») и «сидеть» (*disciplina* как «то, что следует усвоить»). В перспективе имеет смысл соотнести стратегии образования и соответствующие позиции телесности, тем более, что современная философия и

философия образования тяготеют к исследованию пространственных и региональных факторов жизни и образования.

⁵ Фуко М. Слова и вещи. М., 1977. С. 391.

⁶ «Проблема понимания, пишет Г.-Г. Гадамер, — обретает в последние годы все возрастающую актуальность, что очевидным образом связано с обострением геополитической и общественно-политической ситуации и с усилением пронизывающих нашу эпоху противоречий. Он встает всякий раз, когда терпят крах попытки установить взаимопонимание между регионами, нациями, блоками и поколениями, когда обнаруживается отсутствие общего языка и вошедшие в привычку ключевые понятия начинают действовать как раздражители, лишь укрепляющие и усиливающие противоположности и напряжения, на преодоление которых направлялись наши усилия. Достаточно вспомнить хотя бы такие слова, как «демократия» и «свобода» (Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного М., 1991. С. 43).

⁷ Уатхед А. Н. Избранные работы по философии. М., 1990. С. 259.

⁸ Кумбс Ф. Г. Кризис образования в современном мире. Системный анализ. М., 1970.

⁹ Тоффлер А. Футуршок. СПб., 1997. С. 36.

¹⁰ Там же. С. 337.

¹¹ Поннер К. Открытое общество и его враги: В 2 т. Т. 2. М., 1992. С. 262.

¹² Там же. С. 275.

¹³ Там же. С. 328.

¹⁴ Липман У. Рефлексивная модель практики образования / Философия для детей. М., 1996. С. 109.

¹⁵ Гадамер Г.-Г. Истина и метод М., 1988. С. 616.

¹⁶ Там же. С. 311.

¹⁷ Там же. С. 59.

¹⁸ Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного. М., 1991. С. 73.

¹⁹ Там же. С. 47–48.

²⁰ Ritter J. Die Aufgabe der Geisteswissenschaften in der modernen Gesellschaft // Ritter J. Subjektivität. Frankfurt a. M., 1974. S. 105-140.

²¹ Ср.: Беньямин В. Задача переводчика // Деррида Ж. Вокруг Вавилонских башен. СПб., 2002. С. 96.

M. Zaborskaya

NON-CLASSICAL RATIONALITY AND THE SUBJECT OF EDUCATION

Problems of realistic rationality are considered in terms of traditional interpretation of the subject of education in European philosophy.