

УЧЕБНИК ДЛЯ **XXI** ВЕКА

Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова

ВВЕДЕНИЕ
В ФИЛОСОФИЮ ОБРАЗОВАНИЯ
УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ



Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова

ВВЕДЕНИЕ В ФИЛОСОФИЮ ОБРАЗОВАНИЯ

*Рекомендовано Министерством образования
Российской Федерации для использования в учебном процессе
со студентами педагогических специальностей*

МОСКВА • “ЛОГОС” • 2000

ББК 74.5
Г96

Федеральная программа книгоиздания России

Рецензенты:

доктор педагогических наук М.В. Кларин,
доктор философских наук К.Е. Ям

Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И.

Г96 Введение в философию образования. — М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. — 224 с.

ISBN 5-88439-016-5

Пособие вводит российского читателя в круг проблем философии образования — научной дисциплины, сложившейся во второй половине нынешнего столетия, и учебного предмета, в последние годы вошедшего в учебные планы российских вузов. В нем представлен обзор современных взглядов на вопросы построения образования, раскрыты онтологические, аксиологические, логические, методологические, этические, идейные основы их решения разными школами.

Пособие предназначено для студентов педагогических и философских специальностей, изучающих курс «Философия образования», может быть использовано студентами всех социальных и гуманитарных специальностей, а также работниками образования.

ББК 74.5



ISBN 5-88439-016-5

© Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И., 2000
© Издательская корпорация «Логос», 2000

ПРЕДИСЛОВИЕ

Философия образования как научная дисциплина и учебный предмет существует в мире уже несколько десятилетий. Она по сути своей плюралистична: под этим названием уживаются самые разные взгляды на образование и способы его приобретения, разные взгляды на человека и его развитие, разные взгляды на жизнь и ее смысл. «Современные философии образования» — именно так, во множественном числе — нередкое название для учебников по этой дисциплине.

В нашей стране ни сама эта научная дисциплина, ни соответствующий учебный предмет практически не существуют. Немногие книги и статьи по вопросам философии образования, вышедшие у нас за последнее десятилетие, находятся вне мирового контекста ее развития. Объясняется это довольно просто: владычество единой идеологии в советский период полностью исключало возможность проникновения на нашу почву иных философских идей и концепций. Однако инерция оказалась, вероятно, слишком сильной, и признанные во всем мире имена и идеи до сих пор не вошли в содержание отечественного педагогического образования. Соответствующие источники по-прежнему недоступны широкому читателю, так как отсутствуют их переводы на русский язык.

Мы хотим выразить глубочайшую признательность нашим американским коллегам, профессору Делберту Лонгу и профессору Родни Риглу, за предоставленную в наше распоряжение замечательную библиотеку по философии образования, включающую, помимо монографий и учебников, подборку журналов и ежегодных сборников статей по этой дисциплине за многие годы (десятилетия!) ее существования («The language and logic of educational policy», «Educational Foundations», «Educational studies», «Studies in philosophy and education», «Educational theory», «Philosophy of education»).

Наша книга предлагает вниманию читателей (студентов педагогических учебных заведений, практикующих учителей и других работников образования, студентов философских факультетов и всех интересующихся философскими проблемами образования) основные линии проблем, обсуждаемых устоявшейся философией образования, которая при всей ее плюралистичности стала нормальной, стандартной и весьма обширной дисциплиной. Понятно, что на первом же шаге тщательно обозреть все существующие в ней школы и направления было невозможно (может быть, даже и не нужно), однако мы старались по ходу обсуждения привести различные мнения, показывать диапазон существующих позиций.

ВВЕДЕНИЕ

Сознательная образовательная деятельность, будь она направлена на других людей или на себя самого, есть целенаправленная деятельность человека, суть и формы которой определяются его убеждениями. Некоторые из них являются важнейшими составляющими мировоззрения: убеждения, связанные с отношением к миру и людям, к учению и познанию. От того, что данный человек считает хорошим, важным, достойным, возможным, зависит его отношение к жизни вообще и к работе в частности. Будущему или уже работающему учителю особенно важно понимать, что у каждого есть определенные убеждения, и то, каковы они, существенным образом сказывается на его работе.

Попытка осознать свои ценности, а также понять, почему они оказались именно такими, заставляет поставить перед собой вопросы о ключевых идеях, главных направляющих жизни и деятельности. Образовательная политика как целое складывается из отдельных решений, принятых учителем (воспитателем, директором, иным работником образования) в изменчивых и сугубо уникальных ситуациях конкретного взаимодействия. Размышление, самопогружение в мир идей и ценностей помогают обрести и сохранить необходимую для работы внутреннюю готовность к осмысленному действию, психологическую форму. В процессе обдумывания и сопоставления различных концепций происходит становление будущего деятеля образования, его общая подготовка к решению конкретных проблем.

Человеку преподающему вовсе не обязательно принять, сделать руководством к действию какую-нибудь одну определенную концепцию, но внимательно и критически изучить теории, разработанные профессиональными философами образования, — важный шаг для выработки собственного профессионального мировоззрения. Фактически любой преподающий имеет собственный подход, он может быть не вполне осознанным, не формулироваться в строгих понятиях, но этот подход непременно выражается в его поведении.

Изучение философии образования совершенно незаменимо для организации полноценного профессионального общения педагогов: только осмысленно точное использование философского языка дает настоящий инструмент для дискуссии, без этого обсуждение проблем ведется на бытовом уровне, а истинные причины несогласия учителей (и других работников образования) друг с другом не вскрываются.

Философия образования, оформившаяся в самостоятельную дисциплину во второй половине XX века, — дитя философии и образовательного опыта. Она появилась на свет благодаря длительному и неустанным взаимодействиям между множеством философских течений и системой образования, благодаря творческой активности многих мыслящих людей, для которых вопросы, связанные с образованием, оказались лично значимыми; иначе говоря, благодаря постоянному взаимодействию между образовательным опытом и размышлениями о нем.

Философия образования рассматривает, как происходит умственное и нравственное развитие человека в культурной среде и как может (и должна) содействовать этому процессу система образования. При обсуждении возникающих при этом проблем неминуемо приходится обращаться к коренным философским вопросам. Различные философы и философские школы пытаются найти способы понимания и соответственно построения образовательных процессов, они пытаются выявить комплекс идей, которые позволили бы глубже понять и успешнее поддерживать формирование индивидуальной культуры.

Существующие расхождения относительно ценностей образования вряд ли могут быть когда-нибудь сняты, даже если появится глубокая и всесторонняя теория, тщательно учитывающая все аспекты и оттенки. «Мы знаем, что основные убеждения наши в том, что единственный метод образования есть опыт, а единственный критерий его есть свобода, для одних прозвучат избитой пошлостью, для других — неясной отвлеченностью, для третьих — мечтой и невозможностью» (Лев Николаевич Толстой).

Философия образования рассматривает сущность и природу всех явлений в образовательном процессе: что такое образование само по себе (онтология образования); каким образом оно происходит (логика образования); каковы природа и источники ценностей образования (аксиология образования); каким бывает и каким должно быть поведение участников образовательного процесса (этика образования); какими бывают и какими должны быть методы содействия образовательному процессу (методология образования). Совокупности идей, составляющих основу того или иного целостного подхода к постановке дела образования, могут также рассматриваться отдельно (идеология образования).

В данном пособии материал организован в соответствии с этими разделами. Такое построение не является общепринятым, но нам кажется уместным самой конструкцией пособия напомнить о неразрывной связи философии образования с общей философией. Основное изложение предваряется особым разделом (часть I), где мы пытаемся дать хотя бы самый необходимый контекст для философии образования и самого понятия «образование», ухватить ту систему понятий и представлений, при помощи которой можно обсуждать значение и смысл различных аспектов этого явления. Поскольку задачей настоящего пособия как раз

и является обсуждение аспектов, по мере чтения книги к этой части можно многократно возвращаться.

Преподавателям и студентам, работающим с данной книгой, важно иметь в виду, что порядок расположения разделов частей 1 и 2 — отнюдь не единственно возможный. Все разделы являются дополнительными (дополняющими до целого) по отношению друг к другу. Из этого следует, что каждый читатель (преподаватель или студент) может выбрать свой путь в представленном материале.

ЧАСТЬ I

**МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ КОНТЕКСТ
ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

1. Контекст

Любое слово и даже любое выражение, взятые сами по себе, т.е. вне контекста, остаются неопределенно многозначными. Поскольку мы собираемся начать философское исследование образования, необходимо уточнить, в каком контексте выступает для нас это понятие, какие представления за ним стоят, какие ассоциации оно вызывает. Но для начала придется прояснить смысл понятия «контекст».

Общая характеристика. По-латыни «contextus» — тесная связь, соединение, сцепление; «textum» — ткань, связь. В современном русском языке под контекстом понимают достаточно большой и связный отрывок текста, дающий возможность определить смысл входящих в него слов, фраз и выражений. Таким образом, вопрос о том, можно ли признать данный отрывок текста контекстом, решается в соответствии с критерием достаточности: достаточно ли велик и достаточно ли богат внутренними связями данный отрывок, чтобы дать определенные значения входящим в него словам и выражениям?

Сказанное относится к любому тексту: научному, публицистическому, художественному. В науке контекстом обычно считают определенную теорию, какой-то ее фрагмент или даже отдельное рассуждение, если входящие в него понятия и представления являются общепринятыми. Тексты, порождаемые людьми в повседневной жизни, обычно состоят не из одних только слов, а включают интонацию, мимику и пантомимику, иначе говоря, охватывают не только вербальное (словесное), но и невербальное поведение. Для правильного восприятия такого рода текстов тоже крайне существенно, включают ли они достаточно большое число знаков этого поведенческого языка, чтобы образовать достаточный контекст. Если, например, кому-то показали кулак и сказали: «Берегись!», означает ли это, что ему надо как можно быстрее убегать, или это милая и привычная домашняя шутка? В данном случае существенно, что такого рода поведенческие тексты

творяются здесь и теперь, в ходе диалога, протекающего в реальном времени. Иногда легкое подмигивание или просто лукавый взгляд, внося ироническое измерение в творящийся текст, меняют значение не только отдельных слов и выражений, но даже всего текста как целого.

Это расширенное толкование понятия «текст» идет от Ролана Барта, который писал: «В том современном, новейшем значении слова, которое мы стремимся ему придать, Текст принципиально отличается от литературного произведения:

это не эстетический продукт, а знаковая деятельность;

это не структура, а структурообразующий процесс;

это не пассивный объект, а работа и игра;

это не совокупность замкнутых в себе знаков, наделенная смыслом, который можно восстановить, а пространство, где прочерчены линии смысловых сдвигов...»

Контекст конкретизирует значения элементов данного отрывка текста (т.е. себя самого), он определяет, какое, например, из приведенных в толковом словаре значений того или иного слова нужно выбрать в рассматриваемом случае, но он может и изменять словарные значения, добавлять оттенки, придавать сказанному переносный или иронический смысл. При переводе с иностранного языка иногда приходится привлекать слова, которые не предлагает использовать ни один словарь, но «по контексту» совершенно ясно, что перевод должен быть именно таким. Само определение некоего понятия может быть чисто контекстуальным: это означает, что оно многократно употребляется в тексте совместно с другими, известными, понятиями, а не определяется специально. (Очень забавно играет контекстуальным определением понятия «сепулька» Станислав Лем в «Дневниках Ийона Тихого»: его звездный путешественник пытается понять, что это такое, задавая в связи с этим разные вопросы, которые иногда кажутся носителям местной культуры чудовищно неприличными. Точный смысл термина так и остается для читателя загадкой.)

Контекст и понимание. Возможность понимания данного текста определяется не только той информацией, которая содержится непосредственно в нем, но и всем тем, что воспринимающие знают об эпохе создания этого текста, его жанре и стиле, языке, на котором он написан, жизни автора текста. (В примере с показыванием кулака

важно знать, кто именно этот кулак показывает — в зависимости от этого разумным ответом может быть либо бегство, либо нежный поцелуй.) Контекст, стало быть, включает обычно не только тот отрывок текста, который непосредственно находится у нас перед глазами, но и многие другие тексты, воспринятые прежде. В конечном счете, весь наш опыт, вся наша индивидуальная культура входят в контекст восприятия любого нового впечатления. Одни и те же слова в зависимости от контекста могут означать совершенно различные вещи: так, в детском конструкторе в зависимости от образа целого одни и те же детали могут быть, например, глазами робота или колесами вездехода.

Иногда новый для нас текст при первом восприятии оказывается плохо связанным с нашим личным опытом, его контекст определяется поначалу только им самим, и входящие в этот отрывок слова и выражения могут восприниматься нами (как это выясняется позже, если провести для этого специальную работу) совсем не в том значении, в каком их использовал автор. Вот простой, хотя и несколько искусственно сконструированный пример. Довольно часто цитируется строчка из стихотворения Федора Ивановича Тютчева «Silentium» («Молчание»): «Мысль изреченная есть ложь». Восприняв эту строчку как отдельный полный самостоятельный контекст, можно попробовать истолковать эту фразу чисто логически.

Если учесть, что «изреченная» — архаическая форма, означающая «высказанная», смысл, вероятно, окажется таков: любая высказанная вслух или записанная на бумаге мысль является ложью. По существу, в усеченном контексте единственной строки, вырванной из стихотворения, автор как будто утверждает, что все люди всегда лгут, когда они говорят или пишут. Но тогда, кстати, это относится и к самому автору данной — изреченной и записанной — строчки, и мы получаем расширенный вариант древнего парадокса, называемого «Лжец», или «Эпименид». («Все критяне — лжецы», — сказал Эпименид [сам критянин]. Если это утверждение истинно, тем самым оно ложно, т.е., если все критяне без исключения — лжецы, лжец и Эпименид, и тогда ложно само высказывание именно в силу того, что оно истинно.) Так что, если все высказанные мысли суть ложь, ложью является и сама эта мысль, поскольку она высказана.

Автор, однако, имел в виду совершенно другое. Если привлечь для понимания этой строчки контекст целого стихотворения, фраза будет звучать совершенно иначе и получит иной смысл.

Молчи, скрывайся и таи
И чувства и мечты свои —
Пусть в душевной глубине
Встают и заходят оне
Безмолвно, как звезды в ночи, —
Любуйся ими — и молчи.

Как сердцу высказать себя?
Другому как понять тебя?
Поймет ли он, чем ты живешь?
Мысль изреченная есть ложь.
Взрывая, возмутишь ключи, —
Питайся ими — и молчи.

Лишь жить в самом себе умей —
Есть целый мир в душе твоей
Таинственно-волшебных дум;
Их оглушит наружный шум,
Дневные разгонят лучи, —
Внимай их пенью — и молчи!

Очень поучительно попытаться прислушаться к отзвуку в собственной душе, вызванному словами другого человека, жившего полтора столетия тому назад. Если даже его жизнь, его окружение нам неизвестны, все же понятно, что этот человек считает невозможным выразить свои чувства и мысли, выразить именно так, как они рождаются в нем, в его душе, чтобы они были понятны другим людям, и даже рекомендует всем оставить попытки такого рода. Весьма любопытно при этом, что он, тем не менее, пишет об этом стихотворение и печатает его, т.е. как раз и обращается к другим людям, пытаясь выразить обуревающие его мысли и чувства.

Понимание другого человека всегда сопряжено с владением тем специфическим языком, на котором он выражает свои мысли и чувства. Если мы хотим понять замысел художника, мы должны что-то знать о живописи; если мы хотим понять некий философский трактат, мы должны обладать какой-то начитанностью в философии; если мы хотим понять поэта, мы должны быть хоть как-то, относительно, искушены в восприятии поэзии. Ведь в стихотворении каждое слово важно не только само по себе, даже не столько само по себе, сколько в связи — тесном соединении («contextus») — со всем остальным. В стихотворении все перекликается, каждое слово освещается звучанием и смыслом всех других слов. Контекст,

который создается в поэтическом произведении, особенно сложен и своеобразен, ведь поэзия тем и отличается от прозаического текста, что это не простое логическое высказывание, а колдовская игра со словами. Стихотворение может даже и не иметь простого, прямого, здравого смысла, но произнесенные — изреченные — слова привлекают наше внимание к тому, что находится где-то по ту сторону слов.

Непрерывность процесса расширения контекста. Непосредственным контекстом строчки является целое стихотворение, а что же должно служить контекстом стихотворения? Вероятно, вся совокупность стихотворений, писем, высказываний, все творчество поэта, которое выражает, насколько это вообще возможно, его жизненный опыт, а стало быть, субъективное пространство его личности. Но и это еще не предел — мы тем лучше понимаем данного автора, чем больше знаем о его творчестве, современниках, эпохе, культуре этой эпохи. И далее — мы тем лучше понимаем поэзию вообще, чем больше знаем произведений разных поэтов различных стран и времен. И мы лучше понимаем поэзию, если любим и понимаем также прозу, музыку, архитектуру... Кажется, нам не суждено остановиться: мы лучше понимаем искусство, если разбираемся и в науке, мы лучше понимаем настоящее состояние культуры, если знаем ее историю...

Для высказывания $E=mc^2$ относительно полным контекстом будет вся физика, во всей совокупности ее понятий и представлений, ее специфического языка, всего опыта, накопленного ею за столетия работы по истолкованию неживой природы. Но физику лучше понимает тот, кто знает и другие науки. Но науку лучше понимает тот, кто искушен и в философии — кажется, и на этом пути нет предела возможности расширения контекста. Из сказанного следует, в частности, что ни один человек не может претендовать на абсолютно полное и объективное понимание чего бы то ни было, такого понимания — полного и объективного — просто не бывает, не может быть.

Парадокс наблюдателя. Исключительная погруженность в контекст данной области культуры, отсутствие взгляда на нее со стороны, с более широкой точки зрения не дают возможности воспринимать эту область как контекст для чего-то, как определенную систему, отдельно, саму по себе. Об этом прекрасно говорит чаньская притча

(чань-буддизм — китайская разновидность одной из ветвей буддизма): «Маленькая рыбка спросила морскую королеву: что такое это море, о котором все говорят? Я никогда его не видела». Софизм «Эпименид», кстати, будет восприниматься как парадокс только теми, кто знает, что Эпименид — сам критянин (если не сказать об этом в скобках), в противном случае парадокс пропадает, а остается только поверхностное высказывание вроде: «Все французы — легкомысленные», — эту плоскую фразу мог произнести какой-нибудь не очень тактичный немец или англичанин.

Здесь главное в том и состоит, что герой парадокса сам принадлежит к сообществу тех, о ком высказывается: контекст как таковой и определяемые им смыслы всех слов и выражений обнаруживаются именно на границах культур. В семиотике (науке о знаковых системах) существует так называемый парадокс наблюдателя: принадлежащий к данной культуре человек не может ее описывать, поскольку она для него является тем же, чем было море для той маленькой рыбки из чаньской притчи, — она им не ощущается и не осознается, если он не соприкасался ни с какой другой; он не может взглянуть на свою культуру со стороны, потому что весь его контекст восприятия мира только ею и задается.

Контекст понятия «образование». Какой же контекст слова «образование» как представления и понятия будет необходимым для этой книги? (Говорить о достаточности не имеет смысла — выше уже сказано, что процесс расширения контекста не имеет конца.)

Мы смотрим на образование, как на некое достояние личности, выявляющееся в ее *поведении*. Оно заключено в *психике* субъекта, принадлежит его индивидуальной *культуре*, формируется в процессе общения с другими людьми, в процессе приобретения личного *опыта познания* мира. Образование зависит от *среды*, в которой протекает *развитие* человека, оно в большой мере определяет индивидуальный контекст его мировосприятия. Образование — сложная *система*, являющаяся подсистемой индивидуальной культуры, поэтому для более полного его *понимания* необходимо привлекать различные *модели*. Образование — непрерывно протекающий процесс, в ходе которого огромное значение имеет личное *творчество* субъекта образования. Конечно, полной однозначности в выборе составляющих контекста образования не может быть, но те, которые в этом абзаце выделены курсивом, как нам кажется, необходимы.

2. Система

Все объекты, с которыми имеет дело философия образования, представляют собой сложные — живые и социальные — системы. Поэтому естественно начать сплетать контекст с этой нитки. Однако нужно заметить, что ни самого лучшего, ни тем более единственного способа расположить этот материал в определенной последовательности не существует.

Общая характеристика. Слово «система» по-гречески буквально означает «целое, составленное из частей», «соединение». В самом общем смысле слова система это нечто такое, что мыслится как упорядоченная целостность, имеющая определенную структуру. Данное понятие применимо и к реальным материальным объектам (солнечная система), и к абстрактным, являющимся продуктом теоретической деятельности (система элементов Дмитрия Ивановича Менделеева), а также к таким сложным объектам, включающим человеческую деятельность, в существовании и функционировании которых материальное и идеальное слиты нераздельно (система работы актера над собой Константина Сергеевича Станиславского). Что может быть общего между револьвером системы «наган» и теорией функциональных систем Петра Кузьмича Анохина? Только структурная упорядоченность того и другого объектов.

Владимир Иванович Даль определяет систему как план, порядок расположения частей целого, предназначенное устройство, ход чего-либо в последовательном, связанном порядке. Интересно, что в качестве примеров Владимир Иванович приводит, наряду с солнечной системой и классификацией Линнея растительного и животного мира, систему «ученья, воспитанья». Системой можно назвать также: совокупность принципов, служащих основанием для теоретического труда или практической деятельности; форму общественного устройства (государственная система); совокупность частей, связанных общей функцией (нервная система); форму, способ устройства, организацию чего-то (избирательная система). Системой называют и сам по себе порядок, правильность в расположении частей. «Система есть одно из названий порядка, противоположность хаосу» (Стаффорд Бир).

С середины XX века это понятие является одним из ключевых в философской методологии и во многих частных теориях. Различают системы: материальные и абстрактные, простые и сложные, искус-

венные и естественные, органические и неорганические, статичные и динамичные, детерминированные (вполне определенные) и стохастичные (вероятностные), закрытые и открытые, стационарные и нестационарные.

Принцип целостности. Для понимания поведения системных объектов главным является принцип целостности: свойства системы как целого невозможно свести к сумме свойств составляющих ее частей; ее свойства нельзя вывести из свойств отдельных частей; все элементы, процессы и отношения внутри системы зависят от структурного принципа организации целого. Используя понятие контекста, это можно выразить и несколько иначе: система как целое является контекстом для своих элементов, она определяет собой их смысл и значение.

Данное положение легко проиллюстрировать на примере такой относительно простой (искусственной и неживой) системы, как, скажем, радиоприемник: его свойства не сводятся к свойствам составляющих его деталей — конденсаторов, резисторов, катушек индуктивности; при разборке на элементы свое системное качество принимать из эфира электромагнитные волны и превращать их в звуковые он утрачивает полностью; из деталей, составляющих радиоприемник, можно собрать и генератор, и усилитель; свойства целого быть именно радиоприемником задает его структура — электрическая схема.

Именно структура, принцип построения целого существенны в первую очередь и для системы Станиславского, и для системы Менделеева, и для предметно-классно-урочной системы организации учебного процесса (Ян Амос Коменский) и других подобных объектов. Даже для рассмотрения неживой, но достаточно сложной системы, например твердого (кристаллического) тела, приходится привлекать характеристики, относящиеся не к отдельным атомам, а к кристаллу в целом: про твердое тело уже нельзя сказать, что его свойства определяются атомами, из которых оно состоит: в твердом теле отдельные атомы как таковые уже не существуют, электроны твердого тела принадлежат всему кристаллу в целом.

Целостность и структура. Часто говорят, что система состоит из элементов, тем или иным способом связанных друг с другом. Действительно, для простых систем (например, неживых материальных),

как правило, можно точно указать определенные элементы и описать характер связи между ними (например, это было довольно легко сделать для упомянутого выше радиоприемника). Для сложных систем высокого уровня организации обычно не удастся достичь согласия относительно того, из каких, собственно, частей (элементов) они состоят и как эти части друг с другом связаны. В частности, все мы имеем приблизительное представление о том, что означает понятие «личность», однако сказать, из каких элементов она состоит, очень нелегко, а главное — невозможно сделать это однозначно.

Указать точно, из каких элементов состоит система, можно лишь при условии, что теоретическое рассмотрение реальной системы отвлекается от сложных явлений и процессов, не входящих в предмет исследования. Только это позволяет жестко постулировать наличие определенных элементов и законов связи между ними. С точки зрения небесной механики солнечная система, например, состоит из таких элементов, как Солнце и планеты, большие и малые, связанных между собой гравитационным взаимодействием. Так что, когда предметом исследования является только взаимное расположение планет, можно спокойно игнорировать такие планетарные явления, как жизнь и цивилизация, не входящие в предмет небесной механики. Аналогичным образом кибернетика рассматривает организм и общество в плане выявления структуры управления в них, не интересуясь культурными аспектами в обществе и химико-биологическими в организме.

Для рассмотрения поведения живых и тем более мыслящих систем приходится использовать представление не об элементах, а о подсистемах. Приставка «под» означает, что она входит в состав системы более высокого уровня организации. Выделенные подсистемы могут перекрываться, в их состав могут входить одни и те же составляющие, так что деление на подсистемы не эквивалентно расчленению на отдельные четко разграниченные части.

В частности, подсистемы могут быть выделены по отношению к виду деятельности, осуществляемой системой, причем в различные виды деятельности могут вовлекаться во многом одни и те же структурные составляющие. Например, в эстетическую подсистему личности вовлечены ее внимание, воображение, фантазия, воля, память, но все те же составляющие вместе с другими образуют подсистему, отвечающую, например, за профессиональную деятельность. По другому основанию можно выделить сознательную и бессознательную

подсистемы личности, которые непременно окажутся в составе всех подсистем, выделенных по отношению к любому виду деятельности.

Системные качества проявляются только на уровне целостности, они определяются структурой целого, их нельзя свести к деятельности отдельных подсистем или элементов. Простейший пример этой особенности дают состояния вещества: лед, вода и пар состоят из одних и тех же молекул, но свойства их различаются весьма существенно, поскольку они обладают разными структурами связей между молекулами. Аналогичным образом нельзя понять работу клетки, зная только, какие атомы и молекулы входят в ее состав, но не принимая в расчет хранение и передачу информации в ней, синтез белка и т. п. Нельзя также исследовать особенности психики, рассматривая только нейронные цепи в мозге и не зная ничего о мыслях, чувствах, ощущениях, восприятиях, переживаниях.

Системный подход требует определения структурной единицы рассмотрения, соответствующей уровню организации системы и отражающей ее качественное своеобразие, притом именно в интересующем исследователя аспекте. Так, клетка может считаться основным элементом организма, пока и поскольку речь идет о биохимическом уровне рассмотрения, но она никак не может служить структурным образованием, пригодным для описания поведения.

Естественные системы. Искусственные и естественные системы существенно различны по своей природе. Искусственные создаются человеком с определенной целью, при их создании люди руководствуются выводами науки, которые диктуют, какой должна быть общая структура данной системы (например, электрическая схема радиоприемника). Естественные (экологические — тайга, тундра, сосновая роща; живые — организм, стадо; социальные — личность, общество) уже давно существуют в мире — прежде всяких попыток их теоретического описания. Поэтому вопрос о том, какими они должны быть в соответствии со своим назначением, не имеет смысла в естественно-научной (нерелигиозной) картине мира. (Конечно, вопросы о том, какими должны быть личность и общество — самые жгучие вопросы философской проблематики, но с точки зрения нормальной позитивной науки нет никакого смысла спрашивать, какими они должны быть, можно только внимательно исследовать, какими они бывали и бывают.) При теоретическом рассмотрении естественных систем познание движется не от заранее известных искусственно полученных

или теоретически постулированных элементов к целому, а от имеющейся в наличии целостности к предполагаемой структуре. Самые сложные из естественных систем — социальные, обладающие психикой и культурой. Они исследованы пока что крайне мало.

Системы в сфере образования. Самое непосредственное использование понятия «система» в сфере образования связано с деятельностью специального социального института — системы образования, которая разрабатывает и осуществляет на практике различные образовательные программы. Эта система включает ясли, детские сады, школы, институты, университеты, академии, исследовательские институты, органы управления образованием. Характерные особенности системы образования и способ ее существования в обществе в большой мере определяются государственным устройством и приоритетами данной страны. Некоторые страны (в частности, Голландия) тратят на образование больше трети национального бюджета, что позволяет им создать в высшей степени разнообразную и современную систему образования.

Обращаясь к другому аспекту понятия «система», надо отметить, что каждое образовательное учреждение руководствуется какой-то своей системой принципов деятельности, которая не обязательно выражена в виде определенного набора утверждений (хотя иногда бывает и так), но может просто опираться на традицию и не фиксироваться документально.

Руководствуясь теми или иными принципами, данная школа, институт или другое образовательное учреждение существует как живая социальная система, в состав которой входит ряд подсистем: все ее учащиеся; учителя, обслуживающий персонал и руководители; все возможные виды деятельности учащихся и педагогов; множество различного рода текстов, хранящих память о пути данного учреждения, и т.д. Образовательные процессы, протекающие в такой социальной системе, можно рассматривать как разнообразное и многосоставное взаимодействие естественных систем самого высокого уровня сложности: личность, группа, сообщество.

3. Среда

Общая характеристика. Слово «среда» буквально означает «середина». В современном русском языке так называется и то, что находится «посредине», т.е. занимает промежуточное положение между

рассматриваемыми объектами и является посредником между ними. Английское слово «medium» также означает одновременно «среда» и «посредник». Среда, таким образом, есть субстанция, которая в отличие от пустого, незаполненного пространства (вакуума) обладает определенными свойствами, влияющими на перенос взаимодействия между данными объектами. (В современной физике вакуум в некотором смысле тоже является средой, так как обладает определенными свойствами и влияет на перенос взаимодействий.)

В науке понятие «среда» первоначально было связано только с материальными взаимодействиями неживых систем. Затем представление о среде связалось с представлением о системе: как только мы выделяем для рассмотрения некую реальную систему (не теоретическую, а обладающую физической протяженностью), все, что к ней не относится, становится ее внешней средой, а все, заключенное в пределах системы, составляет ее внутреннюю среду. Природа составляет среду обитания для организма, а для человека средой является его психическое, духовное, социальное, культурное окружение. (Заметим, что по-английски одно из значений понятия «среда» выражается словом «context» — контекст.)

Внутренняя среда организма. Устойчивость живой системы, сохранение ее качественной определенности связано с характеристиками внешней и внутренней среды очень тесно: например, такие характеристики внутренней среды теплокровного организма, как температура и кровяное давление, имеют довольно незначительный интервал совместимых с жизнью изменений — при температуре тела свыше 40° и, скажем, ниже 30° человек жить не может. Стремясь к сохранению жизни, его организм вынужден регулировать свои внутренние характеристики, отвечать на изменения внешней среды соответствующими (т.е. обеспечивающими сохранение) изменениями внутренней среды.

Идея регуляции внутренней среды оказала огромное влияние на все представления о жизни и поведении животных и человека, а отчасти и на различные теории общественной жизни. Регуляция характеристик внутренней среды как условие существования живого организма составляет содержание концепции гомеостазиса, которую создал Клод Бернар — основатель экспериментальной физиологии и выдающийся теоретик. Самое знаменитое высказывание Клода Бернара: «Постоянство внутренней среды — условие свободной и независимой жизни».

Внешняя среда организма и личности. Если под рассматриваемой системой подразумевать человечество, средой окажется природа, т.е. весь остальной мир, космос, а если иметь в виду отдельную личность, то в среду войдет и все остальное человечество, и тогда ее можно будет называть природно-культурной. Однако такое первоначальное выделение системы из среды еще очень приблизительно, неточно. Организм живет не во всей природе разом: суслики живут в пустыне, а белые медведи — в Арктике. Одна и та же сосновая роща является средой обитания самых разных существ, для жизни которых важны различные элементы, этажи, разделы этой рощи: для червей, например, это почва, а для белок — деревья.

Якоб фон Иксюль, немецкий биолог, в своей работе «Внешний и внутренний мир животных» говорил, что из бесконечного многообразия мира каждое животное выкраивает для себя то, что соответствует его внутренней организации. Внешний мир (среда), по Иксюлю, специфичен для каждого вида животных и даже для каждой особи. Средой для особи будет все то, что имеет для нее значение, т.е. те объекты и явления окружающего мира, которые оказывают существенное влияние на ее внутренний мир. Так, ящерица мгновенно и остро реагирует на еле слышный шорох, но совершенно никак не реагирует на стук камня о камень — последний для нее ничего не означает, а первый может быть произведен ее естественным врагом змеей, поэтому реакция ящерицы крайне важна для ее выживания.

Организм, таким образом, живет в своей, как говорят биологи, экологической нише, и именно она составляет для него среду обитания, к которой он приспособлен предшествующей эволюцией и в какой-то мере способен продолжать приспосабливаться. Эти экологические ниши различны для разных видов, но не разделены, фигурально выражаясь, глухой стеной — они перекрываются: например, для жизни всем нужны вода и воздух, так что эти уровни входят во все экологические ниши.

Что касается человека, личности, то здесь нужно говорить уже не об экологической, а о культурной нише. Слова «окружающая среда», «обстановка» означают нечто большее, чем просто то, что физически, пространственно окружает индивида. Джон Дьюи писал: «Некоторые объекты, удаленные от человека во времени и пространстве, могут образовывать окружающую его среду даже в большей мере, чем некоторые близкие к нему объекты. Объекты, в связи с которыми человек изменяется, составляют его истинную окружающую среду».

Так, действия астронома зависят от звезд, которые он наблюдает или для которых делает расчеты. Из всего того, что его непосредственно окружает, важнейшим элементом окружающей среды является телескоп. Окружающую среду для знатока древности образует та далекая эпоха жизни человечества, которую он изучает, следы, оставленные ею в истории, письменные и прочие источники, с помощью которых он устанавливает связь с этим временем.

Окружающая среда, следовательно, состоит из тех внешних условий, которые поддерживают или сдерживают, стимулируют или пресекают характерные действия живого существа. Для рыбы окружающей средой является вода, потому что она необходима для ее жизни. Северный полюс является значимым элементом окружающей среды для арктического исследователя (неважно, сумел он добраться туда или нет), поскольку определяет всю его деятельность, делает этого человека тем, кем он по своей главной сути и является. Именно потому, что жизнь — не просто пассивное существование (если считать, что таковое вообще возможно), а способ действия, окружающая среда или обстановка означает все то, что вмещается в эту деятельность в качестве поддерживающего или разрушающего условия.

Игра системы со средой. Если бы внешняя среда оставалась неизменной, поддерживать постоянными характеристики внутренней среды было бы сравнительно легким делом. Однако совокупность случайностей внешнего мира обычно создает изменчивый фон жизни, а иногда даже порождает катастрофы. В таких условиях могут выжить только те системы, которые постоянно учитывают изменения состояния окружающей среды и в соответствии с ними изменяют свои внутренние модели внешнего мира. Постоянное ориентирование, непрерывная проверка устойчивости условий существования являются нормальными характеристиками живых и социальных систем. Когда какие-либо черты внешней среды опознаются как новые, «странные», не укладывающиеся в привычные классификационные схемы, активность системы проявляется прежде всего в ее готовности замечать эти странные случаи, придавать им значение и в соответствии с новыми условиями изменять свой способ восприятия мира.

Но не только вторжение случая, властно меняющее внешние обстоятельства существования, принуждает систему начать новый цикл ориентирования в изменившейся своей параметрах среде. Даже в условиях относительной стабильности внутренняя активность может

подвинуть систему на свободный, внешне ничем не спровоцированный выход за пределы надежно освоенной к данному моменту зоны внешнего мира. Можно предположить, что склонность к выходу из своей экологической или культурной ниши навстречу случаю основывается на специфической потребности в самом совершенствовании внутренней системы моделей внешней среды.

Эта потребность проявляется в форме своеобразного информационного голода, заставляющего систему искать возможности взглянуть на мир под каким-то новым углом зрения (в обыденном языке такое состояние обозначается понятием «скука»). При этом ищется не что-то определенное, а некий случай, способный подтолкнуть систему к пересмотру, а затем и к перестройке устоявшегося мировосприятия. Деятельность, направленную на удовлетворение информационного голода, поиск случая, способного вызвать усовершенствование внутренней системы моделей мира, можно трактовать как игровое поведение. *Игра* — явление весьма сложное, многоаспектное и пока еще мало изученное, хотя литературы на этот счет существует довольно много. Как сказал один физик, понимание атома — детская игра по сравнению с пониманием детской игры. А один спортивный журналист сказал, что хоккей — большая игра, состоящая из множества мелких ошибок. Хотя командная игра проходит в соответствии с определенными правилами, предсказать ее течение невозможно из-за непредсказуемости случайных обстоятельств. Так и в самом общем случае можно сказать, что игра системы со средой провоцирует вмешательство случая, превращающего привычный стабильный мир в вероятностный и не вполне определенный, она пробуждает творческие силы и ведет систему по пути развития.

Экологический подход. Взаимосвязи животных и растений с окружающей их природной средой изучает экология — ставшая ныне особой наукой область биологии. В ней под *экосистемой* понимается совокупность живых организмов и конкретных условий их обитания (почва, климат и т. п.). Само слово «экология» происходит от греческого экос (или ойкос, или эйкус), что означает дом, жилище, родина, место обитания. В этом общем доме уживаются разные виды животных и растений, осуществляя в нем различные функции. Один или несколько видов в данной экосистеме являются преобладающими («доминантными»), они имеют возможность полнее использовать общие ресурсы — пищу, пространство, убежище. Подчиненные («суб-

ординарные») виды часто стремятся расширить свои ресурсы, включая постепенно какие-то другие, ранее не использовавшиеся. Они могут также уходить в смежные ниши или вытеснять другие виды.

Экология стремилась системно понимать поначалу только приспособление различных живых организмов друг к другу и к природной среде, она не рассматривала социальную жизнь, однако ее подход оказался настолько глубоким, что эта молодая наука быстро расширила сферу своего влияния. Сейчас уже существуют экологическая философия, социальная экология и экологическая этика. Вероятно, такое стремительное развитие целого семейства дисциплин связано с тем, что человеческая производственная деятельность совершенно не считалась с вызванными ею изменениями в окружающей среде, пока вдруг не выяснилось, что среда для человечества уже перестала быть окружающей, а стала как бы, наоборот, окруженной им. Развитие техники привело к тому, что само физическое и психическое здоровье человека, его генофонд и культурный фонд оказались в опасности. Человеческая деятельность продолжает нарушать природное равновесие, и этот процесс грозит стать глобальным и необратимым. Существует печальная шутка: мы не можем ждать милости от природы после того, что мы с ней сделали. В настоящее время природа и общество должны рассматриваться как единая система, равновесное состояние которой есть необходимое условие выживания человечества как ее подсистемы.

Дальнейшее распространение экологического подхода привело к появлению экологии культуры и экологии науки, в растревоженном сознании общества ценности сохранения живого совмещаются с ценностями сохранения памятников культуры, укрепляется осознание необходимости бережного отношения к собственному биологическому, социальному и культурному достоянию перед лицом вполне реальной всепланетной катастрофы. Благоговение перед жизнью, отказ от традиционных ценностей успеха и карьеры и привычных эгоистических, индивидуалистических моделей поведения — все это весьма характерно для экологической философии и экологической этики. Жизнь теперь понимается как нечто более широкое, чем мысль, дух и культура, наблюдается даже своеобразный бунт против разума, стремление проникнуться более живым, органическим чувством общности в противоположность мертвому, механическому, рассудочному, холодному.

Некоторые люди, стремящиеся, как Альберт Швейцер, сделать свою жизнь аргументом своей философии, уходят из городов и

создают сообщества людей, желающих жить в гармонии с природой и с самими собой. Они стараются заботиться о других людях, о «братьях наших меньших», о природе. Они выступают за новые, более глубокие и всеобъемлющие формы демократии, за такое государственное устройство, при котором рядовые граждане имели бы реальные возможности влиять на политические решения. Экологическая этика расширяет сферу моральной ответственности людей, в нее начинает входить ответственность за животный и растительный мир, за еще не родившиеся поколения.

Образовательная среда. В рамках экологического подхода к образованию можно развернуть следующую метафору: внутренняя среда данной образовательной системы (семьи, школы, иного образовательного учреждения) составляет внешнюю среду для любой развивающейся в ней личности. Именно она и называется *образовательной средой*. Рассматривая школу как экосистему, можно сказать, что в образовательной среде обитают два вида живых организмов: учителя и ученики, причем в традиционной школе первые являются, несомненно, доминантным видом, а вторые — субординантным. В отличие от традиционной, альтернативные образовательные системы стремятся поддерживать в образовательной среде характеристики, обеспечивающие сотрудничество «видов» в совместной жизнедеятельности. Характеристики образовательной среды, бесспорно, имеют очень большое значение для освоения личностью ученика или учителя своей культурной ниши и продвижения в смежные.

4. Модель

Общая характеристика. Слово «модель» пришло в русский язык (через французский) от лат. *modulus* — мера, образец, норма. Так называют любой мысленный, знаковый или материальный образ оригинала: отображение объектов и явлений в виде описаний, теорий, схем, чертежей, графиков. *Модель* — представитель, заместитель оригинала в познании или на практике. Камень, который вращают на привязанной к нему веревке, может служить моделью Земли в ее вращении вокруг Солнца, но и уравнение этого движения, выраженное в математических формулах, можно назвать тем же самым именем.

Модели, таким образом, есть такие материальные, образные и логические представления, которые в чем-то подобны изучаемым

объектам и явлениям, и благодаря этому их использование позволяет достичь некоторого приблизительного понимания (приблизительно-го, т.е. приближающего наше нынешнее понимание к более точному, более соответствующему реальности). Полное право называться моделью имеет как тщательно построенное, очень похожее по внешним признакам на оригинал подобие самолета, так и склеенная из дощечек и бумаги действующая модель самолета с резиновым двигателем, имеющая довольно мало общего с каким-либо конкретным типом самолета, но зато летающая. Последняя моделирует не столько внешний вид, сколько функции объекта. Функциональной моделью врача-диагноста является программа компьютера, способная расспрашивать больного о признаках его заболевания и ставящая на основании результатов такого собеседования диагноз.

Мозг человека моделирует не только все объекты и явления внешнего мира, но и самого себя, собственную деятельность — все наши знания о психических закономерностях суть совокупность моделей, которые в той или иной мере подтвердили свое соответствие реальным явлениям. Однако единственного «истинного» семейства моделей как реального мира в целом, так и способов организации психической жизни не существует, в любой области человеческого знания содержатся различные способы представления мира, каждый из которых, видимо, улавливает что-то важное в структуре реальности, раз уж он удержался в культуре.

Модель — одно из центральных понятий теории познания, оно связано с понятиями истины и мнения, сходства, различия, подобия. При моделировании происходит мысленное расчленение (греческое слово «анализ» буквально и означает расчленение) реальной системы — оригинала — на элементы, тем или иным образом связанные между собой. Как сами элементы, так и законы связи между ними являются человеческими изобретениями. Совершенствуя и согласовывая свой общий модельный фонд в науке, технике и искусстве, человечество тем самым продвигает вперед свою большую систему моделей мира, называемую *культурой*.

Моделирование в науке и философии. Древнегреческие натурфилософы (*натурфилософия* — философия природы; когда не было еще конкретных наук, исследующих природу, этим занималась философия) создавали модели космоса — упорядоченного мира в целом. Земля, на которой обитает человек, считалась, естественно, центром

мироздания, поэтому она чаще всего помешалась в центр космоса. Геоцентрические модели («геос» — земля) пользовались большим авторитетом на протяжении многих столетий, пока возросшее самосознание людей не дошло до понимания более скромного места в космосе земли и человека на ней и их не сменила гелиоцентрическая модель («Гелиос» по-гречески — бог солнца и имя солнца).

Пытаясь понять, как устроена материя, люди изобретали модели составляющих ее мельчайших частиц. На роль основных элементов мира пробовали воду, воздух, огонь, пока не сложилось представление об атомах. Первые — древнегреческие — модели атома были просто маленькими твердыми частицами; в XX веке, после того как обнаружилось, что атомы имеют сложное внутреннее строение, они неожиданным образом уподобились солнечной системе: как в гелиоцентрической модели вселенной вокруг солнца по постоянным орбитам вращались планеты, так в модели атома вокруг ядра вращались электроны. Со временем выяснилось, что в реальности дела обстоят несколько сложнее, поэтому появились более совершенные модели, дававшие лучшее приближение к действительности. Но еще всего век тому назад модель идеального газа, в которой атомы и молекулы считались крошечными твердыми шариками, дала прекрасные результаты в объяснении основных закономерностей поведения газовых систем.

В гуманитарной области, где исследуются взаимодействия и взаимоотношения людей, законы и закономерности выражаются не в таком строгом виде, как в физике и астрономии. Соответственно и модели там редко бывают математическими, порою они близки к метафорам, сравнениям и прочим поэтическим средствам фиксации впечатлений о мире, они плохо поддаются формализации, упорядоченной записи. Различные модели личности, существующие в психологии, порою похожи на волшебные сказки, настолько богатую метафорическую структуру они собою представляют.

Ограниченность модельных представлений. В XX веке понятие модели приобретает в теории познания особое место. Прежде философы и ученые, выдвигая модели объектов и явлений, обычно полагали, что они угадали суть, нашли истину, открыли нечто, объективно существующее в природе. В XX веке в науке и философии было осознано, что любая модель есть всего лишь изобретение ее автора; она, конечно, полезна, если улучшает наше понимание тех или иных

сторон действительности, но, безусловно, ограничена. Во всяком случае какая-то одна модель не может исчерпывать собой всю реальную сложность устройства объекта или протекания явления.

Уже Витрувий в первом веке до новой эры осознает ограниченность модельных представлений: «...не все возможно произвести одним и тем же способом, но одни вещи, сделанные по образцу небольшой модели, действуют одинаково и в большом размере, а для других не может быть модели, но их строят сами по себе; некоторые же таковы, что на модели они кажутся правдоподобными, но, будучи увеличенными, разваливаются...»

Норберт Винер и Артуро Розенблут в статье «Роль моделей в науке» писали: «Частные модели, при всех их несовершенствах, — единственное средство, выработанное наукой для понимания мира. Из этого положения не вытекают пораженческие установки. В нем признается только, что главное орудие науки — человеческий разум, а этот разум конечен». По существу, любой способ объяснения мира или предсказания поведения каких-то объектов основан на моделировании, предметном или знаковом — в частности, математическом. Нужно только не забывать, что математика сама по себе, как говорил Томас Хаксли, подобна мельнице: что в нее засыплешь, то она и смелет, но ведь даже самая лучшая мельница не смелет пшеничную муку из лебеды.

Наиболее сложные системы (живые и социальные) до сих пор описываются в изучающих их дисциплинах настолько несогласованной совокупностью моделей, что иногда может показаться, будто речь идет о совершенно разных объектах: разные исследователи предлагают совершенно различные модели, постулируют совсем не похожие друг на друга структуры этих систем. Пока не выработана единая точка зрения (если она вообще может быть когда-нибудь выработана), описание любой системы включает в себя на равных правах все существующие варианты, идеи, подходы. Особенно важно иметь это в виду при рассмотрении систем, связанных с деятельностью Человека культурного, когда исследуются особенности становления и развития таких объектов, как наука, искусство, культура, личность.

Системы, обладающие культурой (личность, сообщество, общество в целом), при помощи моделирования познают мир и себя самих, они сохраняют в виде моделей результаты познания, общения и творчества, закрепляют их в текстах и в самой структуре выработанного ими языка интерпретации мира. Культура данной сложной системы, в которой интегрируются в единую целостность сознатель-

ные и бессознательные, логические и образные механизмы постижения мира, и представляет собой изменчивую, постоянно совершенствуемую систему моделей мира и себя в нем.

Моделирование в образовании. В последнее время стали довольно широко применяться понятия «образовательная модель», «концептуальная модель» и другие подобные. Теоретическая (или концептуальная) модель воплощает понимание ее автором того, что такое образование, как оно происходит и разворачивается, так что в этих случаях вполне уместно использовать выражение «модель образования». На основе этой теории может быть разработан тот или иной вариант практической образовательной деятельности и создана действующая модель — конкретное образовательное учреждение.

Под образовательной моделью можно понимать и реально сложившуюся практику, которая при своем зарождении не исходила из какой-то определенной теории, но постепенно приобрела ярко выраженное качественное своеобразие. Рассматриваемый теперь теоретически этот способ деятельности является моделью в том смысле, что представляет собой особый образец постановки дела образования. Наконец, нельзя не отметить, что любая работа в образовании явно или неявно исходит из тех или иных моделей личности, развития, педагогической деятельности и пр.

5. Развитие

Общая характеристика. В слове «развитие» (раз-витие) ясно звучит «развертывание» чего-то, что в свернутом виде уже существовало до начала данного процесса. Словарь Даля подтверждает это впечатление: «развивать, развить — развертывать, раскручивать, расплетать, распускать». (Противоположное этому — свивать, завивать. От слова «свивать» происходит «свивальник», ограничивающий движения младенца и препятствующий его самостоятельному развитию.) Даль приводит пример: «Эта отрасль промышленности у нас в большом развитии» и сразу подчеркивает — «оборот не русский, если по-русски сказать, получится: промысел этот шибко пошел». Так что во времена Даля слово «развитие» еще воспринималось в этом переносном абстрактном значении как новое, недостаточно устоявшееся.

Само слово, таким образом, выражает определенный взгляд на обозначаемый им процесс, однако взгляд этот сложился давно и не

всегда отражает современные представления о процессе. В философии под развитием понимают изменение, но не любое, а направленное, необратимое и закономерное. Хаотические изменения объекта, при которых его свойства меняются случайным образом, обычно не называют развитием. Совокупность же закономерных изменений приводит к возникновению нового качества, т.е. к изменению состава или структуры данного объекта.

Для прояснения понимания развития Аристотель предложил категории «потенция» и «акт» или, говоря современным языком, возможность и действительность. Эти категории были выдвинуты в полемике с философами элейской школы (от города Элея, основные представители — Ксенофан, Парменид, Зенон), которые отрицали саму возможность любого изменения, развития: если нечто существует, говорили они, то оно уже есть; если не существует, то никак не может появиться: ничто есть отсутствие всего, в том числе и возможности появления чего-либо. Предлагая эти категории, Аристотель тем самым утверждал принципиальную возможность появления чего-то нового, пока еще не существующего.

Современные научные представления позволяют рассматривать развитие живого организма как развертывание, раскрытие изначально имеющихся свойств: наследственные программы, действуя в реальных условиях среды, определенного окружения, превращают генотип (схему, план будущего организма) в фенотип (сам реальный организм). Развитие личности как системы более высокого уровня организации связано со специфически человеческими видами активности — общением, учением, познанием. Индивидуальная культура человека складывается в сложном многомерном поле культуры сообщества, под действием разнонаправленных влияний — из этого материала развивающаяся личность вырабатывает свою собственную культуру, строит саму себя. «Жить — значит развиваться», — говорил Альфред Адлер.

Развитие и эволюция. Когда мы говорим о развитии какого-то объекта, мы обычно имеем в виду, что этот объект как-то совершенствуется, улучшается, усложняется. Действительно, если в процессе развития происходит усложнение структуры объекта и дифференциация его функций, если повышается уровень его организации, такое развитие называют *прогрессивной эволюцией*. В противоположном случае говорят о *регрессе, упадке, деградации*. Следует, однако, помнить,

что сложные системы развиваются неравномерно. Возможны даже случаи, когда одни качества объекта прогрессируют, а другие, наоборот, деградируют, и вынести однозначное суждение об общем характере процесса оказывается невозможным. Относительный характер оценок развития обусловлен и субъективностью взглядов наблюдателей: один может считать прогрессом то, что другому представляется упадком.

Развитие в самом широком смысле слова есть синоним эволюции. Интересно, что латинское слово «evolutio» означает совершенно то же, что и слово «развитие» по-русски — развёртывание. Идея эволюции как закономерного изменения мира относительно молода, она — детище XIX века. Самыми заметными фигурами в утверждении эволюционного взгляда на мир являются Чарлз Дарвин в биологии и Георг Гегель в философии. Эволюционизм впервые берется исследовать становление естественных систем (органических и социальных) в процессе их взаимодействия со средой. С появлением эволюционной теории все вопросы, касающиеся естественных систем, приобретают новое — процессуальное — измерение, а идея адаптации (приспособления к среде) разворачивает проблему зарождения и становления живых и социальных систем в двух планах: развития вида (филогенез) и индивидуального развития (онтогенез).

С этого времени все проблемы развития приобретают своеобразную двуликость: любой вопрос, связанный с формированием признака, органа, какой-либо системы приспособления к среде, относится сразу и к индивидуальному, и к филогенетическому развитию. Всякий этап развития сложной системы связывает ее прошлое и будущее: он определяется всем пройденным системой путем и сам определяет дальнейшее направление ее развития.

Идея эволюции быстро распространилась в культуре, заставила по-новому взглянуть на общество, его социальные институты и отдельного человека. Эрнсту Геккелю принадлежит популярная формулировка так называемого биогенетического закона: онтогенез повторяет (в свернутом виде) филогенез. Насколько точно повторяет и в чем именно — это предмет специальных изысканий и специальных раздумий, но в каком-то приблизительном (т.е. приближающем к более адекватному истолкованию реальности) или пусть даже метафорическом смысле этот закон показал свою плодотворность. Для нас здесь наиболее интересно его применение к психическому развитию человека в онтогенезе и филогенезе: развитие ребенка во многом повторяет (в свернутом виде) разви-

тие рода человеческого — многие психологические наблюдения и концепции хорошо согласуются с этим законом.

Становление и развитие. Особую проблему всегда составляет становление системы. Чтобы начать развиваться, система должна как-то возникнуть. Вопрос о том, с какого момента биологический или социальный объект можно считать существующим, имеет отнюдь не только академический характер. С какого момента оплодотворенная яйцеклетка, например, может считаться организмом? А когда о ребенке уже можно говорить как о личности? Пытаясь отвечать на подобные вопросы, уместно вспомнить древнегреческий софизм «Куча»: два камня — еще не куча, три камня, пять, семь камней — все равно не куча, а вот тысяча камней наверняка уже образует кучу. Сколько же надо камней, чтобы их совокупность можно было назвать кучей?

Однозначно ответить на такие вопросы, по-видимому, нельзя. В момент появления младенца на свет еще никак нельзя сказать, что он — личность, а лет через 40 в обычном (не патологическом) случае уже нет никаких сомнений в том, что личность существует. Пытаясь же сколько-нибудь точно указать момент появления личности в процессе индивидуального развития или момент превращения стада первобытных полуобезьян в человеческое сообщество, мы обязательно наталкиваемся на трудноопределимый период своеобразной «подготовки» к появлению объекта, которую, как правило, и обозначают понятием «становление».

В этот период внешний наблюдатель иногда уже может разглядеть отдельные черты будущего объекта, но они еще не складываются в то определенное целое, которое наблюдателю известно (пусть приблизительно) по другим образцам. Отделить становление от развития нелегко, и для философии образования это крайне существенно: размышляя о становлении и развитии личности, она рассматривает, как правило, именно тот период, когда личность только формируется, но еще не выявилась вполне. Впрочем, по некоторым представлениям (Эрик Эрикссон) личность формируется на протяжении всей жизни человека, а по другим, религиозным, вся наша земная жизнь — лишь подготовка к чему-то настоящему.

Эволюция естественных систем. Особого внимания заслуживает созданная в рамках философии теория эмерджентной эволюции.

«Емерго» по-латыни — появляюсь, возникаю. В этой теории различают два типа изменений, возникающих в процессе эволюции: результаты и эмердженты. Первые суть закономерные и предсказуемые следствия внешних воздействий, они не содержат ничего качественно нового, т.е. такого, чего в принципе нельзя было бы предвидеть при анализе исходного состояния системы. Вторые, эмердженты, — качественно новые свойства и признаки, они несводимы к исходным и непосредственно не обусловлены ими, их появление невозможно предсказать.

Смысл различия нетрудно показать на примерах, которые использовались при обсуждении свойств систем. Основные уровни существования и организации систем — неживая материя, жизнь, психика. Формами существования неживой материи являются элементарные частицы и поля. Современная наука знает: живые существа состоят из тех же элементарных частиц, что земля, вода и воздух. Однако, пользуясь только теми представлениями, которые разработаны в физике и химии, разгадать тайну жизни не удастся. Аналогичным образом психику невозможно разглядеть, исследуя способы соединения нейронов в сети или как-то иначе комбинируя элементы предыдущего уровня организации систем, психическое так же не сводится к живому, как живое — только к материальному. Эмерджентность означает именно несводимость системных качеств целого к свойствам его элементов и невыводимость свойств целого из свойств элементов.

В последние десятилетия сформировалась новая дисциплина высокой степени общности, рассматривающая процессы развития с учетом всего накопленного в естественных науках опыта исследования разного рода систем. Она называется *синергетикой* (от греч. синергетикос — совместный, согласованно действующий). Синергетика пытается построить модели процессов возникновения более высоких уровней организации из более низких. В этой дисциплине выдвинуты такие интересные концепции, как самоорганизация и возникновение порядка из хаоса, подчеркивается естественный, спонтанный характер механизмов самоорганизации (Илья Романович Пригожин).

Процессы самоорганизации характерны для сложных систем, взаимодействующих с миром по законам вероятности: системы самозагораются, поддерживают присущий им уровень сложности организации и способны развиваться путем накопления и переработки прошлого опыта. Своеобразие развития сложных систем состоит

в том, что происходящие в них изменения нередко являются результатом стремления системы к сохранению достигнутого уровня организации. Живым и социальным системам свойственно стремиться к сохранению культуры — системы моделей, уже доказавшей свою достаточно высокую адекватность внешнему миру.

Навязать системе путь развития, который не соответствовал бы ее внутренней структуре, нельзя; можно лишь способствовать или препятствовать ее собственным тенденциям развития. В связи с этим воздействия на систему бывают парадоксальными по эффекту: сильные (большой энергии) воздействия могут не оказать никакого влияния или оказаться разрушительными, а слабые, но резонансные (соответствующие структуре, тенденциям развития системы) могут быть чрезвычайно продуктивны в плане развития. Случайное резонансное воздействие на систему в период неустойчивости состояния может существенно повлиять на ее дальнейший путь. («Проблема управляемого развития принимает, таким образом, форму проблемы самоуправяемого развития» — Людмила Николаевна Князева, Сергей Павлович Курдюмов.)

Особенно важно, что процесс развития сложных естественных систем является необратимым: после того как изменения произошли, вернуться к исходному состоянию системы уже невозможно. (Создатель кибернетики Норберт Винер иллюстрировал эту ситуацию с помощью притчи об обезьяньей лапке, исполняющей желания. Пожелав богатство, ты его получишь, только исполнение этого желания может оказаться сопряженным, например, со смертью близких.) Каждое воспринятое системой сообщение меняет ее способность к восприятию новых сообщений, поэтому эволюционный или исторический процесс невозможно вернуть к пройденной фазе развития — уже изменился сам объект. «Искусственное может быть детерминированным и обратимым, естественное же непременно содержит элементы случайности и необратимости» (Илья Романович Пригожин, Изабелла Стенгерс).

Развитие и образование. В философии образования принято различать образование *естественное*, идущее в процессе повседневного общения и взаимодействия людей, и образование *организованное*, которым занимаются специально выделенные и подготовленные люди — работники образования: учителя, воспитатели и другие многочисленные представители системы образования. (Л.Н. Толстой

говорил об образовании «бессознательном, жизненном» и образовании «школьном, сознательном», которые всегда шли и идут рядом, пополняя одно другое.) Как указывал Джон Дьюи, одна из тяжелейших проблем, с которой должна справиться философия образования, — найти способ поддержания должного равновесия между неформальной и формальной, случайной и преднамеренной составляющими образования.

В естественном развитии человека в семье и обществе в целом велика роль случая. В рамках системы образования более существенна роль преднамеренности, роль порядка, организованности, целенаправленности. Человечество еще не научилось поддерживать равновесие между этими аспектами образования, и построить образовательную систему, оптимально способствующую развитию всех ее участников, до сих пор, в сущности, невозможно. Есть, однако, немало образовательных систем (учреждений), которые стремятся на практике решить проблему, поставленную Дьюи. Что же касается ее теоретического решения, то оно по-прежнему составляет основную задачу философии образования.

6. Поведение

Общая характеристика. Согласно словарю Даля, *поведение* — образ, каким ведет себя человек; нравственный род жизни, правила и поступки человека. Однако поведение присуще не только человеку: «...поведение — это та часть функционирования организма, которая занята взаимодействием с внешним миром и воздействием на него» (Беррес Фредерик Скиннер). Действительно, когда говорят о поведении, обычно подразумевают внешнее выражение довольно сложной совокупности видов деятельности, обеспечивающих жизнь: существо принимает, хранит и перерабатывает информацию, откликается на нее, в целях самосохранения приспосабливается к своему окружению и вносит в среду какие-то изменения. Все это возможно благодаря наличию у животных и человека нервной системы.

Организация поведения. Насколько сейчас известно нейрофизиологии, на разных этапах эволюции поведение живых организмов регулируется различными нервными структурами. На элементарных биологических уровнях имеется диффузная нервная система, в которой мерцают временные доминирующие очаги. Поведение при этом

представляет собой небольшой набор реакций на внешние раздражители. У насекомых передний ганглий (нервный узел) является органом реализации довольно сложного врожденного поведения, которое позволяет организму эффективно действовать в условиях стабильной внешней среды. Однако этот орган не обладает достаточной пластичностью, чтобы приспособливаться к сильно меняющимся условиям; такое гибкое, богатое внутренними связями образование, как головной мозг, впервые появляется у позвоночных. И только у млекопитающих ведущее место занимает кора, способная справляться со сложными, индивидуально изменчивыми программами поведения.

Кора устроена так, что способна создавать и хранить схематический образ окружающей действительности. Первичные (проекционные) зоны принимают в себя огромную совокупность показаний органов чувств в самых мелких деталях; вторичные (ассоциативные) зоны отвечают за целостные образы восприятия; третичные зоны, не связанные напрямую с показаниями органов чувств, исполняют интегрирующие функции, они связывают отдельные образы среды в систему моделей мира. Третичные зоны в коре появляются впервые лишь у обезьяны, а вполне развитыми становятся только у человека: почти несомненно, что именно с появлением этих зон и связана возможность возникновения сознания.

Модель автоматических реакций. Теоретические модели поведения начали появляться задолго до того, как конструкция мозга стала известна в деталях. В физиологии Рене Декарта организм животного рассматривался как устройство, в котором все процессы протекают естественным путем только вследствие определенного расположения частей этой машины, точно так же, как движение часов или другого автомата. Декарт предлагал вполне конкретную модель функционирования такого автомата, в которой регулирующая деятельность мозга сводится к распределению потоков возбуждения от органов чувств к двигательным путем отражения этих потоков (в буквальном смысле) в отверстия соответствующих нервов.

В данной модели организм не имеет никакой субъективной системы представления мира, в ней поведение животного полностью определяется *рефлексами* («reflexus» по-латыни означает отражение) — врожденными стереотипными реакциями организма на раздражения со стороны среды, причем вопрос о происхождении этой системы реакций никак не рассматривается. Все рефлексы, по Декар-

ту, совершенно одинаковы у всех особей данного вида, так что если бы существовали искусственно сделанные автоматы, полностью копирующие поведение животного, человек бы не имел никакого средства узнать, что эти устройства — иной природы, нежели настоящие животные.

Поведение же человека, полагал Декарт, определяется разумом, сущность и происхождение которого несводимы к материальным закономерностям; разум дает человеку возможность произвольных поступков, не являющихся автоматическим ответом на стимулы со стороны среды. Человек Декарта обладает, как и животные, машиной тела, но он не является машиной рефлексов, его поведение определяется сознанием, он имеет свободу воли. Декарт, таким образом, резко противопоставляет принципы организации поведения животных и человека: первые имеют от рождения набор автоматических реакций, а выбор альтернативных способов поведения является прерогативой человека, поскольку он связан с необходимостью использования сознания, разума. Вопросы о происхождении этих врожденных систем, регулирующих поведение столь различным образом, в ту эпоху еще не стали предметом конкретных научных исследований.

Эволюция поведения. Эволюционная теория Дарвина, рассматривая происхождение видов, привела на смену декартовскому неизменному организму-автомату иное существо — организм стал представителем постепенно сложившегося вида, прошедшего долгий путь формирования. Совокупность рефлексов оказалась отобранной в процессе приспособления вида к среде обитания. Идея эволюционного развития системы рефлексов повлекла за собою постановку вопроса о том, не меняется ли она и в процессе индивидуального развития. Существование врожденных программ поведения по-прежнему признается, но все больше внимания привлекают проблемы изменения системы реакций организма на внешние стимулы в течение жизни отдельной особи. Со временем подход становится все более тонким и дифференцированным: проблемой становится определение того, что именно в поведении дано от рождения, а что является приобретенным в результате научения (или специального обучения).

Роль научения в поведении. В работах Ивана Петровича Павлова и его школы было показано, что научение у высших животных может играть значительную роль в организации поведения: используя свою

способность образовывать условные связи между одновременно действующими раздражителями, организм может существенно изменять набор своих рефлексов на протяжении жизни отдельной особи. Павловские условные рефлексы надстраивались над декартовскими безусловными, и вместе они образовывали систему связей, обеспечивавших эффективное приспособление к среде. Организм теперь отвечал на внешние воздействия по-разному в зависимости от того, каким был его индивидуальный прошлый опыт, и превращался из автомата в существо, непрерывно создающееся в процессе приспособления к среде.

Однако все же в представлении павловской школы имеющаяся в любой данный момент времени совокупность условных рефлексов полностью предопределяла реакцию организма на воздействие среды. Проблема возможности самостоятельного выбора реакции, аналогичная проблеме свободы воли у человека, в рамках этих представлений не могла быть решена или, напротив, решалась однозначно отрицательно, в пользу отсутствия возможности такого выбора.

Поведение и моделирование среды. В 30-х годах XX века непосредственные наблюдения за животными в естественной среде обитания, которые и прежде служили важным источником сведений, оформились в особое направление исследовательской деятельности, в особую дисциплину — *этологию*, которая быстро прославилась трудами Конрада Лоренца, Карла фон Фриша, Нико Тинбергена (если называть только нобелевских лауреатов). Этологи убедительно доказали, что разделить, различить в поведении врожденное и приобретенное невозможно: врожденные программы организуют поведение лишь приближенно и схематично, они нуждаются в последующей доработке. Чем проще организм, тем лучше он приспособлен к среде уже в момент рождения и, стало быть, меньше нуждается в совершенствовании набор врожденных программ; чем выше по эволюционной лестнице, тем больше роль научения и взаимодействия с сородичами.

Этологи ввели в научный обиход представление об импринтинге (запечатлении) — механизме доработки наследственных программ, который при предъявлении внешней средой типичных для вида образцов поведения конкретизирует и уточняет содержащуюся в них информацию. Например, птенец чайки сначала пытается «пить» любую гладкую поверхность — лед, стекло, и только после нескольких

неудачных и удачных проб вырабатывает адекватное, более дифференцированное представление о свойствах того объекта, который пригоден для утоления жажды.

Если же среда в течение некоторого периода не предъявляет необходимых раздражителей, готовность совершенствоваться врожденные программы угасает. Есть много оснований полагать, что такого же рода механизм действует и при становлении сознания. В частности, дети, воспитанные животными, не получили вовремя раздражителей, в которых биологическая готовность мозга к формированию сознания могла бы найти необходимую пищу.

Системы моделей мира и поведение. Таким образом, организм имеет свое субъективное представление о реальном мире, он хранит и постоянно совершенствует систему моделей среды и эффективного поведения. Она всегда приближительна и схематична, что имеет глубокий приспособительный смысл в условиях вероятностной, нестабильной среды. Рассчитанная на доработку система моделей позволяет ориентироваться в условиях относительной неопределенности, что и дает возможность высшим животным приспосабливаться к обжитой сородичами экологической нише и осваивать новые.

Возможность моделирования мира основана на способности организма улавливать существенные признаки объектов, а также отношений между ними, способности, которая связывалась прежде только с деятельностью разума. Это хорошо иллюстрирует простой по постановке, но очень тонкий по замыслу опыт одного из основателей гештальтпсихологии Макса Вертеймера. Курицу долгое время кормили, выставляя перед ней две чашки, одну потемнее, другую посветлее. Зерно всегда находилось в более светлой чашке. Когда же эту чашку заменили другой, очень темной по цвету, курица сразу направилась к первой — той, из которой прежде никогда не брала зерно. Это означало, что курица уверенно использует, казалось бы, весьма абстрактное отношение «более светлое — более темное», не просто опознает отдельные объекты внешнего мира, но схватывает и удерживает определенную схему связи между ними.

Схемы отношений между объектами используют даже только что вылупившиеся птенцы — они реагируют так же, как на родителя (раскрыванием клюва), на плоский и условный макет, в котором соблюдены необходимые пропорции (при нарушении пропорций реакции нет). Этологи обнаружили и еще более выразительный

эффект, который они называли *супероптимальностью*: на макет, в котором значимые признаки резко преувеличены, организм реагирует гораздо сильнее, чем на естественный объект. Такие факты указывают на то, что организм создает в своей системе моделей конструкции, являющиеся идеализацией, преувеличением свойств нормальных объектов. В реальном мире ничего подобного и не бывает, но в условиях этологического эксперимента они опознаются как, если можно так выразиться, «осуществление мечты».

Вероятно, способность создавать модели и конструировать идеалы сформировалась у выживших в процессе эволюции видов в связи с тем, что в среде всякий раз возникают уникальные ситуации, которые во всех деталях предвидеть невозможно, а адекватно реагировать на них необходимо для выживания.

В процессе деятельности по удовлетворению потребности то, что происходит здесь и теперь, постоянно сравнивается с имеющимися в системе моделей образцами — моделями потребного будущего, по Николаю Александровичу Бернштейну. Сигналом обратной связи, несущим информацию об успехе или неуспехе деятельности, служит эмоция, положительная или отрицательная. Стремясь к положительным эмоциям и стараясь избежать отрицательных, организм совершенствует свою систему моделей среды.

Жизнедеятельность личности также направляется системой моделей мира — нераздельной системой понятий и представлений, которая содержит образ мира и образцы приспособительной деятельности, необходимые для организации поведения. В процессе индивидуального развития человека от уровня организма до уровня личности совершается переход от только бессознательных форм представления мира и соответственно поведения к сложным, комплексным, формирующимся при непосредственном участии сознания. Этот процесс можно назвать переходом от природы к культуре.

Организм служит основой для формирования личности: новые структуры, соответствующие уровню личности, надстраиваются над более древними, причем это происходит одновременно в материальном пространстве мозга и идеальном пространстве человеческой субъективности. Человеческое поведение значительно более сложно, более многопланово, чем поведение животных: оно включает все, что свойственно организму, но все органические проявления многократно усложняются наличием в человеческой психике сознания и его взаимодействия с бессознательным.

Поведение и образование. Образование — это не то, что человек знает и помнит, а то, что реально влияет на его поведение и проявляется в нем. Наблюдая, как ведут себя ученики и учителя в данной образовательной системе, можно понять, какой именно опыт и какое образование сложились у них в результате пребывания в этой среде. В традиционной системе образования обычно приходится наблюдать образцы поведения, принадлежащие к авторитарному типу: роли учителей и учеников строго закреплены, формы взаимодействия ритуализированы. В некоторых альтернативных системах встречается иной тип образовательного взаимодействия: живой диалог, отсутствие жесткой закреплённости ролей, совместная деятельность учения.

7. Психика

Общая характеристика. «Псюхе» — по-древнегречески «душа», «психикос» — «душевный». Под психикой понимается свойство человека (и высших животных) создавать себе субъективную картину внешнего мира и использовать ее для руководства поведением. К психической жизни относятся чувства, мысли, переживания, представления — все, что составляет субъективное пространство существования. Она включает весь приобретенный опыт, воплотившийся в систему моделей мира и себя в этом мире, пронизанную эмоционально-ценностными отношениями. При этом необходимо иметь в виду, что субъективное пространство не помещается в обычное трехмерное, оно имеет какие-то совершенно другие измерения, идеальные, а не физические, это — пространство воображения, идей, чувств и мыслей.

Грубо приближенное теоретическое расчленение человеческой психики можно произвести, рассматривая ее как единство сложно взаимодействующих между собой сознательной и бессознательной составляющих. Такое разделение принято связывать с именем Зигмунда Фрейда, что вполне справедливо, ибо именно он ввел в психологию представление о бессознательном. Однако такое представление, как и все в культуре, уходит корнями в очень давние времена. Еще в пифагорейской школе возникло представление о трех частях души, которое позже Платон метафорически пояснял с помощью мифа. Возничий — разум — управляет колесницей, в которую впряжены два коня: один — дикий и неукротенный, рвущийся идти

собственным путем, а другой — породистый, благородный, поддающийся управлению. Дикий конь символизирует низшую, необузданную часть души, а благородный — высшую, идеальную, но обе эти части неразумны, их движения призван согласовать разум.

Понимание души как соединения разума и чувств свойственно уже ранней античности, а отличие животной (бессознательной) души от разума (сознания) обсуждалось с незапамятных времен и обсуждается доныне. Клавдий Гален, обобщивший во втором веке новой эры достижения античной медицины, определил сознание как знание о собственных психических проявлениях, умственных и волевых актах и тем самым отделил сознание от иной психической деятельности. Декарт тоже рассматривал сознание в основном как самосознание — созерцание субъектом собственного внутреннего мира. Парадокс здесь состоит в том, что человек пытается осмыслить устройство своей психики, которая является одновременно сознательной и бессознательной, при помощи разума, т.е. сознания, причем о самом существовании бессознательной части души люди начали строить догадки гораздо позже, чем ощутили работу своего сознания.

Бессознательное и сознание. Сознание и бессознательное по-разному действуют, обладают различными свойствами. Можно, наверное, сказать, что с сознанием в психике связано все то, что более или менее упорядочено внутри себя и стремится упорядочить все вокруг, — логика, разум. Сознание обрабатывает информацию последовательно, линейно, избегает противоречий, стремится к однозначности своих утверждений и общезначимости их толкования. Бессознательное способно одновременно обрабатывать различные потоки информации, при этом допуская возможность их противоречивости, выдвигая в результате своей работы некую более или менее вероятную идею в образной форме.

Простейший пример работы бессознательного — опознавание образа. Оно совершает, вероятно, сложнейшую совокупность действий, но не умеет рассказать сознанию, как это происходит: когда человек встречает знакомого, он узнает его сразу, но не может и даже никогда не пытается дать себе отчет в том, как это проделано. Вероятно, бессознательное одновременно схватывает многие особенности внешности, и после того, как узнавание уже совершилось, человек готов описать рост, цвет волос, манеру передвигаться и морщить нос, но какие именно черты необходимы и достаточны для

узнавания, указать невозможно. Странно и отчасти даже страшно сознавать, что наш собственный мозг неведомо для нас и неизвестным образом совершает такую сложную деятельность.

«Когда мы ходим, поднимаемся по лестнице, поворачиваемся вокруг себя, мы не только знаем, но и ощущаем со всей наглядностью и непосредственностью, что перемещаемся мы, в то время как пространство с наполняющими его предметами неподвижно, хотя и все рецепторы говорят нам обратное. Если можно так выразиться, каждый субъект еще с раннего детства преодолевает для себя эгоцентрическую, птолемеевскую систему мировосприятия, заменяя ее коперниканской» (Н.А. Бернштейн).

Часто ли мы вспоминаем, что видим мир перевернутым? На нашей сетчатке все расположено «вверх ногами», но бессознательная деятельность мозга переворачивает изображение и дает нам возможность видеть все предметы соответственно их реальному расположению. Или возьмем другой пример: поскольку человек, пытаясь удержаться на ногах и добиваясь этого, проделывает каскад сложнейших движений, совершенно не осознавая ни одного из них. Сделать это при помощи сознания, скорее всего, оказалось бы невозможным. «Задача построения движения в уникальной реальной предметной ситуации является фантастической по своей сложности» (Александр Владимирович Запорожец и Владимир Петрович Зинченко).

Проблема объективного (не связанного с самонаблюдениями и самоотчетами субъектов) определения сознания, установления его качественного своеобразия и отграничения от иной — бессознательной — деятельности мозга до сих пор остается насущной. Современной науке неизвестны какие-либо конкретные материальные закономерности, позволяющие вычленив работу сознания из деятельности целостной психики.

Функциональная асимметрия полушарий. Новые возможности изучения психики открылись в последние десятилетия, когда выяснилось, что левое и правое полушария не вполне идентичны по своим функциям. Нейропсихология накопила большой клинический материал в результате наблюдения за больными, у которых было поражено одно из полушарий. Проводились и специальные эксперименты с временным отключением того или иного полушария (это можно сделать, введя в одну из сонных артерий снотворное). Многие данные

указывают на то, что сознание-речь-логика связаны у нас преимущественно с деятельностью левого полушария.

При поражении или отключении одного из полушарий наблюдались качественно различные эффекты в зависимости от того, какое именно из полушарий было отключено (поражено). При поражении левого резко падает способность распознавать смысл слов: правое полушарие, оставшись в одиночестве, страдает смысловой глухотой — человек слышит слова, но не понимает, что они значат, воспринимает только интонацию. Понятно, что в таком состоянии невозможны никакие абстрактные рассуждения, но привычные эмоциональные связи с миром не рвутся. Образное восприятие при таком поражении не страдает, а даже обостряется. Больной озабочен своим состоянием, стремится выздороветь, пытается левой рукой компенсировать отсутствие подвижности правой. (Напомним, что левое полушарие управляет правой рукой, а правое — левой.)

При поражении правого полушария человек плохо ориентируется во времени и в пространстве. В частности, ему кажется, что время растягивается, течет медленнее или вообще останавливается. Иногда оно как бы раздваивается, и больной чувствует себя живущим сразу в двух временах. Знакомая обстановка кажется никогда прежде не виденной и, наоборот, заведомо новая ситуация кажется знакомой. Происходит отчуждение от действительности, больной воспринимает других людей как фарфоровых кукол, марионеток, а сам себе кажется бесчувственным автоматом. Он не различает мужчин и женщин, не распознает привычные прежде предметные шумы (гудение мотора, звон будильника), совершенно не воспринимает музыку. Иногда такой больной «теряет себя» или «уходит в другое пространство». Он забывает все, что происходит с ним и вокруг него, он не ориентируется в обстановке и пытается восполнить пробелы в памяти выдумками. И при всем этом таким больным свойственны благодушие и болтливость, они часто проявляют бестактность по отношению к окружающим. У них обычно прекрасное настроение, они не осознают и не переживают болезнь. О плохо действующей левой руке забывают, восстановление ее функций идет медленно.

Получается, что в каждом человеке как бы живут два существа. Особенно ярко это проявляется у больных, которым в лечебных целях пришлось перерезать нервные пути, соединяющие полушария. В этих условиях левая рука часто нарочно мешает правой, делает все наоборот: когда правая, например, собирается писать, левая рука вырывает

у нее карандаш и бросает его на пол, разбрасывает бумагу. Одна больная за это била левую руку. (Интересно, что «правильные», разумные действия всегда, даже у леворуких, выполняет именно правая рука, а левая ведет себя, как капризный ребенок.)

Становление сознания. Приведенные выше наблюдения и опыты относились к людям, у которых структуры сознания уже сформированы. Но как в индивидуальном развитии, так и в развитии вида существует период, когда не только еще не налажена совместная работа сознания и бессознательного, но само сознание (и, стало быть, психика в целом) находится еще в незрелом состоянии. Обширный фактический материал такого рода дают наблюдения за детьми и изучение примитивных народов, лингвистика обнаруживает в современном языке слои, относящиеся к периоду становления сознания («... изучение языка открывает исключительно благоприятные перспективы для изучения человеческих мыслительных процессов вообще» — Ноэм Хомский). Разнообразные данные имеют немало общих черт, указывают на единые закономерности становления сознания.

Маленький ребенок смешивает субъективное и объективное; переносит свои внутренние побуждения на реальные связи вещей; придает в своем воображении словам, жестам, предметам способность воздействовать каким-то образом на мир; наделяет неодушевленные предметы сознанием и волей; считает, что явления и предметы внешнего мира созданы взрослыми для каких-то целей. По данным этнографии, такие особенности психики свойственны и первобытным людям. В начальный период становления сознания человек своим еще слабым разумом не всегда различает явления внешнего мира и собственную бессознательную продукцию, в частности, сны; первобытный человек считал себя вправе за причиненный во сне ущерб мстить наяву. Его «Я», его незрелое самосознание не может упорядочить огромный наплыв образов, но никак не желает принимать его за собственное порождение. И снова — аналогичные проявления имеются у детей.

Черты незрелой психики проявляются и у взрослых, поэтому мы и способны хоть как-то ощутить, если не вспомнить, каковы особенности этого состояния. «По главному закону филогенеза психическая структура в точности так же, как и анатомическая, должна нести на себе метки пройденных прародителями ступеней развития. Это и

происходит с бессознательным: при помрачениях сознания — во сне, при душевных недугах и т.п. — на поверхность выходят такие психические продукты, которые несут на себе все приметы дикарского состояния души, и притом не только по своей форме, но и по своему смысловому содержанию, так что нередко можно подумать, будто перед нами фрагменты древних тайных учений» (Карл Густав Юнг).

При неразвитом сознании человек не имеет еще сформированного личностного ядра, в зависимости от ситуации он проявляет в поведении, казалось бы, совершенно несовместимые друг с другом черты. Когда еще не налажилось взаимодействие между сознанием и бессознательным, очень сильны произвольные бессознательные механизмы: подражание, заражение, двойная ориентировка. Явления двойной ориентировки и нечувствительности к противоречию легко наблюдать у детей во время игр, когда они разговаривают с игрушками. Они знакомы каждому по собственным снам, когда один и тот же персонаж является сразу не только самим собой, но и еще кем-то, и спящий не видит в этом ничего особенного. Первобытный человек с полной естественностью говорит о себе, что он попугай, если таков тотем его племени.

Взаимодействие сознания и бессознательного. Становящемуся сознанию приходится преодолевать то, что выдающийся психолог Жан Пиаже назвал *эгоцентризмом* — наивную позицию восприятия мира, учитывающую только свою собственную точку зрения. («Я использовал термин “эгоцентризм”, чтобы определить изначальную неспособность децентрировать, менять данную познавательную перспективу... Познавательный эгоцентризм опирается на недостаточное дифференцирование своей точки зрения от других возможных, а не на индивидуализм...» — Жан Пиаже.) В ходе общения с другими людьми, сопоставления различных точек зрения и разных способов рассмотрения одних и тех же явлений, ребенок (и человек в процессе филогенеза) преодолевает эгоцентрическую позицию.

Появление рядом с бессознательным новой, рассудочной системы представления мира, с одной стороны, создает новые возможности для более эффективного приспособления к среде, но, с другой — создает и новые трудности. От того, какие отношения установятся между сознанием и бессознательным, зависит очень многое. Юнг, один из корифеев психоанализа, говорил: «Ваша судьба — результат сотрудничества между сознанием и бессознательным».

Защитные механизмы психики. В теории Фрейда существует представление о психических механизмах защиты как способах, при помощи которых личность пытается разрешить или обойти внутренние конфликты. В качестве успешной защиты, разряжающей и разрешающей личностное напряжение, выступает так называемая *сублимация*, посредством которой бессознательные влечения (изначально сексуальные или агрессивные) направляются к социально приемлемым целям, реализуются в художественной, научной или иной деятельности.

Но далеко не всегда удается решить проблемы таким образом. Фрейд описал и патогенные, т.е. болезнетворные защиты, при помощи которых личность не разрешает проблемы, но тем или иным способом (бессознательно) представляет их несуществующими. Речь идет о репрессии (подавлении), отрицании, рационализации, проекции, изоляции, регрессии. К этим не вполне здоровым способам справиться с напряжением, которое возникает из-за наличия проблем, часто прибегают и здоровые люди.

Приводя примеры *отрицания*, Фрейд, в частности, цитирует Дарвина и Ницше: «В течение многих лет я следовал золотому правилу, а именно: когда я сталкивался с опубликованным фактом, наблюдением или идеей, которые противоречили моим основным результатам, я незамедлительно записывал это; я обнаружил по опыту, что такие факты и идеи гораздо легче ускользают из памяти, чем благоприятные» (Ч. Дарвин). Ницше с присущей ему поэтической энергией пишет: «Я сделал это», — говорит память. — «Невозможно, чтобы я сделал это», — говорит гордость и остается непреклонной. В конце концов память уступает».

Рационализацией Фрейд называл правдоподобное разумное объяснение собственных поступков, истинные мотивы которых на самом деле восходят к бессознательным побуждениям. Забавная «Инструкция для читателя научных статей» из книги «Физики шутят» вся может служить своеобразным пособием по рационализации. Один из ее пунктов сообщает, например, что если в научной статье вы читаете: «Для детального исследования мы выбрали 3 образца», — это значит, что «результаты, полученные на остальных 20 образцах, не лезли ни в какие ворота». Африканский народ вакуф, как сообщает Эдвард Беннет Тайлор, объясняет свою склонность к воровству скота тем, что Энгаи (Небо) отдал им весь скот во владение и поэтому они должны уводить его, где бы ни увидели.

Изоляция — решительное отделение от остальной душевной жизни того в ней, что вызывает тревогу или недовольство собой. Это хорошо умеют делать дети, позволяя игрушкам или выдуманным персонажам делать все то, что хотелось бы делать самим, но нельзя. (Много примеров такого рода содержится в книге Корнея Ивановича Чуковского «От двух до пяти».)

Регрессия — тоже довольно распространенный и часто проявляющийся у детей механизм. Это — возвращение на более ранний уровень развития. Не справляясь с ситуацией, ребенок начинает вести себя так, что как бы говорит своим поведением себе и окружающим: «Я не могу отвечать таким требованиям, я еще маленький».

Пользуясь защитами, личность обороняет свое субъективное пространство (внутренний мир) от посягательства со стороны норм общественной морали, представленной в психике структурой «сверх-Я», которая претендует на полную власть над индивидом. Защищаться приходится и от мнения других людей, которые иногда обнаруживают что-то такое, с чем очень не хочется соглашаться, но в глубине души нельзя не признать справедливым — именно поэтому бессознательное предпринимает мощные усилия, чтобы объявить это несуществующим.

Отношения между сознанием и бессознательным складываются у всех по-разному, но для каждого эти отношения определяют жизнь и судьбу. В норме каждое принятое решение выражает волю всей личности в меру достигнутой к данному моменту целостности, зрелости. Признаком зрелости обычно считается установившееся доминирование сознания и наличие развитого самосознания. Однако чрезмерное преобладание разума также может сильно осложнить жизнь. Одиноким разум, как левое полушарие без правого, впадает в иллюзии, плохо схватывает человеческое существование в его целостности, его недостаточно для серьезного жизненного выбора: «Разум не дает ответа как раз на самые насущные вопросы бытия» (Серен Кьеркегор).

По отдельности ни чувства, ни разум не способны вполне ясно дать отчет, в каком положении человек находится и что ему надлежит делать. В критических обстоятельствах жизни необходимо внимательно прислушиваться к целостности своей сознательно-бессознательной психики и пытаться ощутить, какое направление дальнейшего пути она предпочитает.

Сознание и бессознательное в образовании. «Поведение и его осознание часто противоположны друг другу: чем эффективнее выпол-

няются действия, тем меньше мы их осознаем» (Карл Прибрам). Взрослый человек, например, завязывает шнурки совершенно автоматически, без всякого участия сознания, а у ребенка на это поначалу тратится много сознательных усилий. Не только чисто физический инструментальный навык, даже крайне сложная интеллектуальная деятельность может выполняться практически рефлекторно, если она надежно отработана. «Между рефлекторным действием и сознанием существует, по-видимому, настоящая противоположность. Рефлекторное действие и сознание как бы взаимно исключают друг друга — чем больше рефлекс является рефлексом, тем меньше он осознается» (Чарлз Шеррингтон).

Наше знание о мире по большей части неявно, оно не выражено в определенных понятиях и текстах; «мы никогда не можем высказать все, что знаем, точно так же, как никогда не можем знать всего того, что молчаливо подразумевается нашими высказываниями» (Майкл Поляни). Наше образование руководит нашими действиями, оставаясь при этом невидимым, непроявленным, не выраженным в каких-то определенных правилах.

Можно предложить такую аналогию: наличие света делает предметы внешнего мира зримыми для нас. При этом мы всегда видим (воспринимаем, принимаем в психику) именно предметы, а вовсе не свет как таковой, хотя на наши органы зрения воздействует физиологически именно и только свет, а отнюдь не сами предметы. Таким же образом только благодаря нашему образованию — на его основе — мы понимаем, т.е. интерпретируем этот мир, хотя самого образования при этом, как правило, не чувствуем, не ощущаем. Мы интерпретируем все тексты мира на основе контекста нашего мировосприятия; на основе нашего опыта бытия в культуре, который не выражается явно, мы выдвигаем гипотезы и теории относительно значения и смысла всех воспринимаемых явлений и процессов.

Неявность, непредъявленность сознанию нашего образования кажется поначалу удивительной, но для прояснения ситуации можно привести такой пример: мы делаем много такого, что требует, казалось бы, знания определенных правил — ходим, плаваем, ездим на велосипеде. Но специальные опросы инженеров, физиков и конструкторов велосипедов показали, что никто из них не имел никакого теоретического представления о том, за счет каких именно действий достигается равновесие и продвижение вперед при езде на велосипеде. Любое умение, таким образом, — некое искусство, подразумевающее,

в частности, способность отвечать без участия сознания корректирующим действием на любые изменения в условиях деятельности. Майкл Поляни формулирует такой вывод: «Цель искусного действия достигается путем следования ряду норм или правил, неизвестных как таковые человеку, совершающему эти действия».

(Интересно, что в школьных учебниках по физике есть немало задач, содержание которых касается езды на велосипеде. Путем специального физического анализа в принципе можно выяснить, что существует определенная зависимость между кривизной траектории движения и его скоростью, но ни один велосипедист в процессе движения никогда не вычисляет этих соотношений. Он просто умеет поворачивать руль и менять скорость так, чтобы не свалиться, и именно при этом условии соотношение между его скоростью и кривизной траектории соответствует теоретическому анализу.)

Неявное, неосознаваемое играет первостепенную роль во всей нашей жизнедеятельности, но педагоги и родители слишком часто по отношению к ребенку (да и вообще люди по отношению друг к другу) ведут себя так, как будто всю нашу психическую жизнь определяет сознание, как будто достаточно толково объяснить, что красть нехорошо, а курить и пить вредно, чтобы поведение человека сразу изменилось к лучшему.

8. Личность

Общая характеристика. В современном обыденном словоупотреблении личность — это «человеческое Я», «человек как носитель каких-нибудь свойств». Этимологический словарь возводит это слово к «лику», когда-то означавшему «точное изображение лица». В.И. Даль включает его в группу слова «лицо» и указывает следующие два значения: «самостоятельное, отдельное существо» и «личная обида, хула, падающая прямо на лицо, оскорбление лица; намек на человека». Рядом с этим стоит «личина» — «накладная рожа, харя, маска». Латинское слово «persona», от которого происходит слово «личность» на всех европейских языках, также означало «маска, роль актера». В частности, английское «personality» несет в себе смыслы индивидуальности, личности, личных свойств, особенностей характера, правосубъектности, а также персоны в том же смысле, в каком это слово существует и в русском языке, — важная персона, известный деятель. Интересно, что во множественном

числе это слово означает, как и по-русски, «личности», т.е. выпады против личности, оскорбления.

В Европе слово «личность» (в его латинском облике — «persona») появилось еще в античные времена для обозначения человека в его специфически человеческом качестве: личностное начало как начало культурное противостоит чисто природному, телесному, бессознательному, не наделенному смыслом.

В философии под личностью понимается одновременно и устойчивая система черт, характеризующих человека как члена того или иного сообщества, и сам индивидуальный носитель данных черт. При этом имеется в виду не индивидуальное его своеобразие, что определяют понятием «индивидуальность», а нечто, принадлежащее человеку; сам человек тоже именуется личностью, но, так сказать, во вторую очередь. Философия признает личность носителем воли, свободного выбора и ответственности.

Немецкий философ Николай Гартман в своем определении этого понятия соединяет индивидуальное и социальное: «Под личностью мы понимаем человеческий индивид, поскольку он — как действующий, наделенный волей и стремлениями, как представитель своих мыслей, взглядов, суждений, как существо с претензиями и правами, настроениями и оценками — предстает соединенным с другими такими же человеческими индивидами и узнает об их манере обращения, высказываниях, воле и стремлениях, встречается с их мыслями, взглядами, суждениями и занимает какую-то позицию по отношению к их претензиям, настроениям и ценностям».

Таким образом, понятие «личность» и в естественном, и в философском языке используется в первую очередь для обозначения того, как видят человека другие люди, какая «личина» предстает перед ними. В этом смысле личность не существует вне общества, вне культуры: человек представлен миру как носитель тех социальных ролей, которые он играет и готов играть. Ясно, однако, что множество наших социальных ролей, например ученика, сына, пассажира, писателя и т.д. не исчерпывает нашего «Я» и не позволяет ответить на вопрос, что собой представляет личность как таковая, сама по себе и для себя (то, что по-английски называется «Self» — Я, Я сам, собственной персоной). В теориях личности, созданных в рамках психоаналитической ветви психологии, именно «самость» (то же, что английское «Self» и немецкое «Das Selbst») является ключевым понятием.

Целостность личности. Понимание личности не как личины, а как сущности человека, и притом такой, какой он сам ее ощущает, возникло еще в период античности. Личность начинает выступать как реальный регулятор поведения, представитель чего-то высшего в человеке. Когда поступки человека определяются требованиями социальной роли, а не устремлениями личности, он вступает в конфликт с самим собой. Перед ним встает проблема персональной вины, которая позднее, в христианстве превратится в проблему греха.

Во второй половине XIX—XX века особую остроту в философии приобретает проблема свободы человека в холодном и чужом «объективном» мире. Экзистенциализм, например, полагает крайне важным для человека решить вопросы о том, свободен ли он сам выбрать, самостоятельно создать себя независимо от чего бы то ни было; каковы его актуальная и потенциальная жизненные позиции, каковы границы его свободного выбора и социальной ответственности. Экзистенциалисты утверждают, что хотя отдельный человек и не властен над результатами совокупной общественной деятельности, он всегда обладает свободой выбора и именно этот выбор конституирует его как личность.

Современные философия и психология склонны видеть в личности не данность, а поиск, не нечто сотворенное, но творящее, активное начало, использующее в процессе самосозидания весь материал культуры: «Никто не в состоянии воспитать личность, если он сам не является личностью. И не ребенок, а только взрослый может достичь этого уровня развития в качестве спелого плода жизненных свершений, направленных на эту цель. Ведь достичь уровня личности означает максимально развернуть целостность индивидуальной сущности. Здесь требуется вся человеческая жизнь со всеми ее биологическими, социальными и психологическими аспектами. Личность — высшая реализация врожденного своеобразия у отдельного живого существа. Личность — результат наивысшей жизненной стойкости, абсолютного приятия индивидуально сущего и максимально успешного приспособления к общезначимому при величайшей свободе выбора... Личность развивается в течение всей жизни человека из темных или даже вовсе необъяснимых задатков, и только наши дела покажут, кто мы есть... Мы не знаем наперед, какие дела и злодеяния, какая судьба, какое добро и какое зло содержатся в нас; и только осень покажет, что было зачато весной» (К.Г. Юнг).

Личность — сложнейшая естественная система, совмещающая в себе биологические и социальные, сознательные и бессознательные, разумные (логические) и образные подсистемы, но не сводящаяся ни к одной из них и обладающая собственной неповторимой совокупностью системных качеств. В процессе становления личности совершаются отдельные прорывы в то или иное новое системное свойство, но происходит это неравномерно, не одновременно во всех подсистемах.

В психологии под личностью чаще всего подразумевается некое ядро, интегрирующее начало, связывающее воедино различные психические процессы индивида и сообщающее его поведению необходимую последовательность и устойчивость. Однако единого подхода к этому понятию в психологии до сих пор нет, различные модели личности по-разному описывают ее структуру и связи с культурным окружением. Зигмунд Фрейд, основатель психоанализа, предложил модель личности, которая включает «Я», «Оно» и «сверх-Я»: «Оно» символизирует бессознательные влечения, стремления, побуждения; «сверх-Я» — принятые в обществе моральные и культурные нормы, а «Я», таким образом, оказывается в трудном положении между желаниями, требующими удовлетворения, и существующими культурными ограничениями.

Стремление к положительным эмоциям, свойственное бессознательным влечениям, ограничивается давлением цензуры общественных норм поведения («сверх-Я»), поэтому положение личности чревато как внешними, так и внутренними конфликтами: протестом против прямых запретов со стороны общества, столкновением между бессознательными побуждениями и перенесенной внутрь личности властной требовательностью культуры общества. Выбирая в этих трудных условиях направление своего жизненного пути в соответствии со своими наклонностями, человек вынужден искать для себя подходящую культурную нишу, примерять различные социальные роли.

Чисто рассудочный вывод из теории Фрейда мог бы состоять в том, что справиться с бессознательными и, в частности, агрессивными побуждениями невозможно, а это означало бы полную нравственную и правовую безответственность человека, но сам основатель психоанализа говорил: «На место Оно должно стать Я». Самость и самосознание, беседуя друг с другом, прислушиваясь друг к другу, помогают личности нащупать собственный путь. Без обращения к этим высшим инстанциям личность и в самом деле может стать игрушкой своих бессознательных побуждений.

Самость всегда обозначает именно целостность человека, в какой бы системе категорий данное понятие не использовалось и сколь бы относителен не был его объем. Самость — это все существо целиком: «Самость есть величина, относящаяся к сознательному Я как целое к части. Она охватывает не только сознательную, но и бессознательную психею и потому есть как бы личность, которая между прочим есть и мы» (К.Г. Юнг). Впрочем, единство личности, как меланхолично заметил Юнг, довольно хрупкое достояние. Можно добавить, что и само наличие единства всегда под вопросом.

Отдельная личность и другие люди. Огромную роль в развитии личности играют представители общества и его культуры, вообще другие люди («другие» — это слово стало психологическим и философским термином). Человек продвигается к зрелости, взаимодействуя с другими людьми, проигрывая внутри себя роль «другого». «В душевной жизни одного человека другой всегда оценивается как идеал, как объект, как сообщник или как противник, и поэтому индивидуальная психология с самого начала является одновременно и социальной психологией...» (З. Фрейд).

Уильям Джеймс считал, что «социальное Я» человека складывается из мнений о нем тех людей и групп, которые для него важны. Особое значение для развития личности имеют «значимые другие», которых «система самости» отбирает в качестве образцов (Гарри Салливен). Личность растет и взрослеет, творчески вживаясь в образы значимых других и осваивая различные социальные роли, отвергая те образцы, в которых воплощаются несовместимые с ее идеалами модели поведения.

Джордж Герберт Мид так представлял последовательность стадий развития «Я»: принятие роли конкретного другого, различных других, «обобщенного другого». По Миду, это и есть стадии становления личности. Чарлз Кули подчеркивал важную роль малых групп в развитии личности — чувство «Я» не рождается без чувства Мы, Он и Они. Исторически понятие «мы» появилось позже, чем понятие «они», и в значительной мере благодаря последнему: перед лицом потенциально враждебных «чужих» происходила консолидация племени и вырабатывалось чувство племенной общности (Борис Федорович Поршнев). Аналогичным образом самосознание появляется в процессе взаимодействия с другими людьми и благодаря ему.

К.Г. Юнг в отличие от трех фрейдовских душевных инстанций различает две: маска («persona») и самость. *Маска* — это та оболочка,

в которой человек предстает перед миром, в сущности, — совокупность социальных ролей. Никакая социальная роль не равна всему человеку, но маска как бы стремится прирасти к лицу, исчерпать человека: «Есть опасность стать тождественным своей Маске, скажем, когда профессор отождествляет себя со своей кафедрой, или тенор — со своим голосом... Маска есть то, что человек, по сути дела, НЕ ЕСТЬ, но ЗА ЧТО он сам и другие люди принимают этого ЧЕЛОВЕКА» (К.Г. Юнг).

Самореализация личности. Путь человека, его назначение и смысл жизни — важнейшие темы гуманистической психологии, язык которой близок и к общепhilософскому, и к языку искусства. Она не дает конкретной схемы структуры личности, ее ключевыми словами являются: психология внутреннего опыта, самоактуализация, предназначение. Гуманистическая психология полагает, что человек способен обрести свой путь в культуре, смысл собственной жизни, он свободен в выборе того и другого и несет ответственность за их осуществление. Она рассматривает человека как творческое существо, способное реализовать, раскрыть свои способности и склонности. «Я считаю опасным заблуждением предполагать, что в первую очередь человеку требуется равновесие, или, как это называется в биологии, гомеостазис. На самом деле человеку требуется не состояние равновесия, а скорее борьба за какую-то цель, достойную его. То, что ему необходимо, не есть просто снятие напряжения любыми способами, но есть обретение потенциального смысла, предназначения, которое обязательно будет осуществлено» (Виктор Франкл).

Франкл сочувственно цитировал Альберта Эйнштейна, говорившего, что человек, считающий свою жизнь бессмысленной, не только несчастлив, но вообще едва ли пригоден для жизни. Гуманистическая психология не идеализирует человека («Чтобы избежать разочарования в человеческой природе, мы должны сначала избавиться от иллюзий относительно нее» — Абрахам Маслоу), но призывает его со всей серьезностью относиться к своему человеческому потенциалу. В сложном и напряженном взаимодействии с жизнью, миром и другими людьми человек обязан не предавать себя, стремиться к самореализации, не сдаваться: «Если Вы намеренно собираетесь быть чем-то меньшим, чем Вы можете быть, я предупреждаю Вас, что Вы будете несчастны всю свою жизнь» (А. Маслоу). Маслоу говорил, что человек нуждается в чем-то большем, чем он сам, чему он мог бы посвятить

себя. А то, чему именно можно себя посвятить, человек может найти только сам в соответствии со своей собственной природой. В конечном счете, как выразился К.Г. Юнг, каждый должен сам выиграть свое сражение.

Личность и образование. Все образовательные взаимодействия суть взаимодействия личностей, постоянно оказывающих влияния друг на друга. Формируя свои идеалы и поведение, дети ориентируются и выбирают себе значимых других среди всего множества взаимодействующих с ними людей: старших и младших, родителей, товарищей и педагогов. В данной образовательной системе личности учащихся и педагогов могут каждодневно расти или, напротив, деградировать в зависимости от принятых в ней стилия взаимодействия и способа управления. Создание психологического климата, способствующего личностному росту всех участников образовательных взаимодействий, — важнейшая задача организаторов и руководителей любого образовательного учреждения.

9. Опыт

Общая характеристика. Словарь В.И. Даля возводит слово «опыт» к глаголу «опытать» — опросить, допросить, испытать, опробовать, изведать, искусить. Сам же опыт — это опыт: испытание, проба, искус, попытка, изведка. И дальше в той же словарной статье: опытный — искусившийся опытом, бывалый, знающий и умеющий, живший, выдавший, делавший много, сведущий не только на словах, но и на деле. Приводится, в частности, такое высказывание: «Опытность нередко заменяет ученье».

Под личным опытом обычно подразумевают совокупность всех событий и переживаний, т.е. всего, что происходит с человеком во внешнем и внутреннем мире. Однако события объективной реальности тоже становятся фактами личного опыта только благодаря их восприятию, которое также принадлежит миру внутреннему, так что весь опыт личности — внутренний, он принадлежит субъективной психологической реальности. В связи с этим известный американский психолог и философ Эдвард Сепир говорил, что опыт есть достояние индивидуальной психики и потому в принципе непередаваем. Можно пытаться выразить при помощи текста тот или иной его фрагмент, вытекающую из него идею, но нельзя быть уверенным в том, что тебя

правильно, т.е. в соответствии с твоим намерением, поймут — «нам не дано предугадать, как слово наше отзовется». (Мы цитировали в главе «Контекст» стихотворение, идея которого чрезвычайно близка мысли Э. Сепира.)

Человек полностью не отдает себе отчет в том, каким опытом он обладает, этот опыт не может быть целиком осознанным и осмысленным. Бессознательный опыт детства часто служит материалом для психоаналитика, причем, как считают многие представители этого направления в психотерапии, именно его осознание и приносит исцеление. Как говорил Уильям Шекспир (в «Макбете»), жизнь похожа на историю, которую рассказывает идиот — там много шума и ярости, но мало смысла. В жизни обычно оказывается тем больше смысла, чем лучше умеет разум извлекать его из противоречивых показаний опыта, единственного воистину личного достояния, которое накапливает человек за свою жизнь.

Чувство и разум в опыте. Гераклит Эфесский полагал, что человек обладает двумя средствами познания истины: чувственным восприятием и логосом, который присущ душе и является самообогащающимся. Присущий отдельному человеку логос, вероятно, следует понимать как разумную часть души, связанную с мировым, космическим логосом — одновременно общемировым разумом и правящим космосом законом. А «самообогащающийся», естественно, значит развивающийся, совершенствующийся, причем приставка «само» указывает на активность человека (его разума) в этом процессе.

Гераклит обращал внимание на различия между людьми по врожденным способностям извлекать истину из своего опыта восприятия и размышления. Глаза и уши, говорит Гераклит, — плохие свидетели для людей, обладающих грубыми душами. Он определяет и критерий истины для любого представления о мире, любого суждения отдельного конкретного человека — это общий божественный разум, посредством участия в котором мы только и становимся разумными. Понимая и предчувствуя возможные недоумения и возражения (откуда отдельный человек может знать, что одни его суждения принадлежат общему божественному разуму, а другие — нет? Ведь и те, и другие представляются ему его собственными порождениями), Гераклит утверждает, что заслуживает доверия только приходящее в голову не кому-то одному, а всем, именно это свидетельствует о принадлежности к общему разуму.

Таким образом, в философии очень рано наметилось противопоставление чувственного опыта рассудочному. В Новое время оно превращается в оппозицию эмпиризма (от лат. «*empirio*» — опыт) и рационализма (от «*ratio*» — разум): философы снова спорят о том, есть ли в душе врожденное знание о мире или она извлекает его только из чувственного опыта. Как писал Готфрид Лейбниц, «речь идет о том, действительно ли душа сама по себе совершенно чиста подобно доске, на которой еще ничего не написали... и действительно ли все то, что начертано на ней, происходит исключительно из чувств и опыта или же душа содержит изначально принципы различных понятий и теорий, для пробуждения которых внешние предметы являются только поводом... Я предпочел бы сравнение с глыбой мрамора с прожилками сравнению с гладким куском мрамора или чистой доской — тем, что философы называют *tabula rasa*».

Предложенный Лейбницем образ указывает на предрасположенность человека к тому или иному чувственному опыту и позволяет предположить, что на основе данной совокупности впечатлений одни идеи формируются разумом легче и надежнее, чем другие. Справедливости ради надо отметить, что и Джон Локк, выдвинувший знаменитый принцип «Нет ничего в разуме, чего не было бы прежде в ощущениях» (Лейбниц потом добавил — «кроме самого разума»), говорил о некоторой «избирательности разума» (*dispositions of the mind*).

Восприятие и опыт. Г. Лейбницем был предложен и термин «*апперцепция*», который сохранился в психологии до настоящего времени, хотя, конечно, несколько изменил свое содержание. Под апперцепцией сейчас понимают зависимость восприятия от прошлого опыта, от устойчивых особенностей личности, сложившихся, в свою очередь, на основе всего ее предшествовавшего опыта. Как отмечалось в главке «Поведение», присущая организму и контролирующая его поведение система моделей мира совершенствуется с каждым новым восприятием. То же относится и к личности, только система моделей в данном случае сложнее и противоречивее, поскольку интегрирует в себе сознательные и бессознательные аспекты моделирования мира. Теория информации говорит об этом явлении кратко и ясно: каждое воспринятое сообщение изменяет способность системы к восприятию новых сообщений. Философам и психологам остается только договориться, в каких случаях сообщение можно считать

воспринятым — например, услышать какой-то текст, произносимый на незнакомом языке, не означает ведь воспринять.

В представлении о сложной сознательно-бессознательной системе моделей, постоянно совершенствующейся с каждым восприятием, снимается противопоставление эмпиризма и рационализма. В самом деле, эмпиризм — направление в гносеологии, выводящее все познание из опыта: С методологической точки зрения, эмпиризм — это принцип, согласно которому наука, жизненная практика и нравственность должны основываться на опыте. А рационализм признает только разум критерием истины, основой познания и всего поведения. Но ведь и разум человека (если не придерживаться крайних религиозно-мистических доктрин) создается и совершенствуется в процессе размышления и осмысливания показаний чувств; у человека чувства разумны, а мысль — чувственна, в норме левое и правое полушария работают совместно, так что за каждое новое восприятие отвечает вся целостная личность, сложившаяся к данному моменту.

Опыт как эксперимент. Наука со времен Фрэнсиса Бэкона и Галилео Галилея осознанно пытается развиваться, задавая природе осмысленный вопрос и анализируя ответ, получаемый в процессе контролируемого опыта — научного эксперимента. Наука стремится не отходить от твердой почвы реальности, она старается исходить только из данных надежного эксперимента, а не опираться на умо-зрительные концепции. В философии такая установка именуется *позитивизмом*.

Позитивизм полагает, что вопрос, на который нельзя дать ответ в результате тщательно проведенного эксперимента, вообще таковым не является. Метафизические (т.е. выходящие за пределы этого мира, за пределы согласованного в сообществе опыта) объяснения не обладают практической значимостью — наука отвечает не на вопрос «почему», а на вопрос «как». Хорошей иллюстрацией такого подхода может служить работа Галилея, посвященная выяснению условий падения тел. Философы со времен античности пытались найти причину, согласно которой все тела падают на землю, Галилей же решил не вдаваться в объяснение причин, а тщательно изучить процесс падения тел, найти параметры, характеризующие условия его протекания. В результате он открыл ускорение свободного падения и определил его величину. (Правда, физическим законом все же стало утверждение Ньютона о том, что любые частицы вещества притягиваются друг к

другу с определенной силой, но и в этом законе не говорится ничего о том, почему они притягиваются. А вычислить значение ньютоновской силы можно только при помощи найденной Галилеем величины ускорения свободного падения.)

Эксперимент и жизнь. Возникшая во второй половине XIX века философия прагматизма (от греч. «pragma» — дело, действие) хотела быть прежде всего и более всего общим методом решения проблем, встающих перед человеком в постоянно меняющемся мире. Прагматизм видит наиболее яркое выражение человеческой сущности в деле, в действии, поэтому и ценность мышления выявляется прежде всего в служении практике. «В качестве истины, которая может быть принята, прагматизм признает лишь одно то, что наилучшим образом руководит нами, что лучше всего приспособлено к любой части жизни и позволяет лучше всего слиться со всей совокупностью опыта» (Уильям Джеймс). Традиционно дело философии понималось как созерцание и размышление. Не отказываясь, разумеется, от этих способов бытия в мире и его познания, Джон Дьюи, один из представителей прагматизма, предложил реконструкцию философии, обращающую ее к повседневным проблемам обычных людей.

Ключевым понятием философии Дьюи, объединяющим человека и мир в неразрывное единство, является «опыт», поэтому основанное им направление в философии образования часто именуют экспериментализмом. Слово это в английском языке родственно не только привычному для русского уха слову «эксперимент» — специально поставленный научный опыт, но и слову «experience» — жизненный опыт, опыт переживания и проживания проблемных ситуаций, творческий акт жизни.

Экспериментализм утверждает, что понимание мира может быть достигнуто лишь в процессе активного взаимодействия с ним. Наука не может дать ответ на все вопросы повседневной жизни, ибо сама возникла из человеческого опыта и любознательности, она является выражением присущего человеку способа понимания жизни природы, продуктом творческого разума в его попытках понять мир, ее истинность проверяется всем богатством повседневного опыта.

Личностные смыслы, мышление, вообще вся психическая жизнь человека возникают как следствие взаимодействия людей друг с другом. В этих взаимодействиях человек при проектировании собственного поведения всегда бывает вынужден вставать на точку зрения

другого — так возникает общечеловеческое содержание, обеспечивающее общность смыслов, вносимых людьми в общение, а также и сознание и самосознание отдельного человека. Для Дьюи иметь «Я» означает не просто иметь определенное поведение, но и осознавать его как часть социального процесса приспособления.

«Я» существует лишь в связи с другими «Я», между нашим «Я» и чужими личностями нельзя провести абсолютной границы: отдельное «Я» существует лишь постольку, поскольку в наш опыт входят другие и тем самым позволяют нам обнаружить самих себя как нечто самостоятельное; личность формируется и осознает себя только посредством социального взаимодействия.

Привыкая понимать и принимать позиции других людей, развивающаяся личность постепенно научается воспринимать их позиции как нечто единое и целостное, приходя таким образом к признанию норм и авторитета группы. В признании, принятии социальных стандартов выявляется пассивное измерение личности, ее готовность к освоению традиций, выработанных до нее. Но одновременно в своих откликах на чужие позиции человек действует как уникальное существо, выявляя при этом творческое измерение своей личности.

Согласование различных взглядов всегда продвигает общество, расширяет и углубляет его культуру, оно предполагает не победу какой-то единственной, якобы более обоснованной точки зрения, а углубление понимания. Для личности понимание смысла вещей наступает не в результате приложения чьей-то теории к собственному личному опыту, оно скорее приходит путем проникновения в смысл различных способов понимания мира и того, как они возникают. Убеждения и ценности тоже не даны личности в готовом виде, не приняты ею от общества пассивно, они являются результатом усилий и интеллектуальных достижений в процессе бесконечного жизненного экспериментирования.

Опыт и образование. В эксперименталистской трактовке образование является дорогой к свободе. Человек свободен в той мере, в какой он мыслит самостоятельно и принимает участие в общественной жизни на основе собственных решений. Мы свободны, когда наша деятельность направляется результатами осмысления собственного опыта, когда мы не позволяем внешним воздействиям бросать нас из стороны в сторону. Но для достижения таких результатов постановка дела образования должна предусматривать, что человек, юный или старый, извлекает из своего наличного опыта все, что из него можно

извлечь в данное время. «Если же подготовка сама по себе превращается в руководящую цель, потенциальные возможности настоящего приносятся в жертву предположительному будущему. Когда это случается, реальная подготовка к будущему как раз и не происходит. Идеал использования настоящего как подготовки к будущему сам себе противоречит. Он упускает именно те условия, в которых человек может подготовиться к своему будущему. Мы живем сейчас, а не в какое-то другое время, и, только лишь извлекая здесь и теперь полный смысл из всякого получаемого нами опыта, мы готовимся делать то же самое в будущем. Это единственная подготовка, которая в дальней перспективе чего-нибудь стоит» (Джон Дьюи).

10. Культура

Общая характеристика. Слово «культура» («cultura») — латинского происхождения. Оно происходит от существительного «культ» («cultus») и восходит к глаголу «colo», имеющему несколько групп значений, каждая из которых как-то отразилась в современном звучании слова «культура»: почитать, чтить; уважать, оказывать внимание; обходиться, обращаться, поступать; украшать; усердно заниматься, деятельно осуществлять, насаждать, изучать; заботиться, окружать вниманием; обитать, жить, населять; разводить, возвращать; обрабатывать, возделывать.

Понятие «культура» охватывает всю совокупность традиций данного сообщества, определяющих поведение его членов, включая и качественное своеобразие этих традиций в данное время и данном месте. Культура фиксирует особенности жизни данной этнической группы, данного географического ареала или данного сообщества — так, говорят о культуре индейцев майя, восточной культуре (в противоположность западной) или субкультуре тинейджеров (подростков). Культура содержит в себе систему ценностей и идей, выражает реально значимые для сообщества психические состояния и определяет конкретные условия формирования личности.

Анаксимен, философ из древнегреческого города Милета, заметил, что «наша душа, будучи воздухом, сплачивает каждого из нас, и дыхание, и воздух охватывают весь космос». Подобной поэтической метафорой мог бы воспользоваться и какой-нибудь современный

философ, стремясь подчеркнуть единство культуры и ее роль как среды развития каждого отдельного человека.

Культурная преемственность у животных. На первый взгляд кажется, что о культуре имеет смысл говорить только в связи с человеческой деятельностью, однако уже в сообществах животных наблюдается явление, которое зоопсихологи называют культурной преемственностью. *Культурная преемственность* — это распространение информации о таких способах поведения, которые не передаются по наследству, отсутствуют во врожденных программах и приобретаются в процессе жизни, индивидуального развития особи. Это относится, во-первых, к усвоению отдельной особью традиций, уже существовавших в данной популяции, и во-вторых, ко всем видам приспособительного поведения, изобретенным ею самой или другими членами сообщества — ведь одно из основных положений генетики гласит, что признаки, приобретенные животным в процессе жизни по наследству не передаются.

Правда, определить, что именно в сообществе животных передается по наследству, а что принадлежит к культурной традиции, оказалось не просто. Считалось, например, что взрослые птицы учат птенцов летать, однако выяснилось, что птицам не нужно такого обучения и руководства со стороны родителей — их способность к полету целиком определяется наследственностью, врожденная способность должна лишь созреть (голуби, которых выращивали в узких трубках, где они не могли даже пошевелить крыльями, будучи выпущенными на волю, летали ничуть не хуже тех, что выросли на свободе).

А вот свою песню птицы воспринимают в рамках культурной традиции, перенимая ее от родителей. Например, воспитанный канарейкой снегирь заимствует ее песню. Тенденция копировать песню родителей приводит даже к возникновению региональных диалектов птичьих песен. К традиции относятся и миграции по определенным маршрутам, совершаемые стаями, состоящими из взрослых и молодых птиц. Места отдыха, места размножения и зимовки — все это перенимается молодняком по традиции. Запах воды родного ручья запечатлевается в юном возрасте и сохраняется на всю жизнь.

Запечатление (импринтинг) является основной формой освоения традиций в животном мире, оно действует преимущественно в раннем возрасте, в период доработки наследственных программ и освоения экологической ниши. К зрелому возрасту импринтинг значительно

ослабевают, но совсем не исчезают. Другим важным механизмом культурной преемственности является *подражание*. Оно делает возможной передачу информации не только от родителей к детям, но и в обратном направлении, и вообще по любому направлению в стаде (стае). Правда, преобразование традиций у животных (да и у людей) — дело весьма долгое и трудное, однако использование птицами и приматами разного рода орудий, накопление способов использования тех или иных объектов своей экологической ниши показывает, что в принципе оно все-таки возможно и в действительности имеет место. Таким образом, культурная преемственность играет значительную роль в поведении животных наряду с врожденными механизмами и самостоятельным научением.

Культурная традиция у людей. Значительный вклад в изучение культурных традиций у людей внес выдающийся английский этнограф и историк Эдвард Беннет Тайлор. «Культура, или цивилизация, в широком этнографическом смысле, — писал он, — складывается в своем целом из знания, верований, искусства, нравственности, законов, обычаев и некоторых других способностей и привычек, усвоенных человеком как членом общества». Тайлор был одним из основоположников эволюционного подхода к изучению культуры, призванного учитывать и ее внутреннее единство, и разнообразие: «Явления культуры у различных человеческих обществ, поскольку могут быть исследованы лежащие в их основе общие начала, представляют предмет, удобный для изучения законов человеческой мысли и деятельности. С одной стороны, единообразие, так широко проявляющееся в цивилизации, в значительной мере может быть приписано однообразному действию однообразных причин. С другой стороны, различные ступени культуры могут считаться стадиями постепенного развития, из которых каждая является продуктом прошлого и в свою очередь играет известную роль в формировании будущего».

Американский этнограф Маргарет Мид предложила следующую классификацию культур: постфигуративная, кофигуративная и префигуративная. В постфигуративной культуре дети учатся прежде всего у своих предшественников, в кофигуративной и дети, и взрослые учатся у сверстников, а в префигуративной взрослые учатся также у своих детей. Культура примитивного общества была постфигуративной и довольно однородной, репертуар социальных ролей был невелик. По существу, неявно предполагалось, что все люди одинаковы и

индивид будет снаряжен для жизни, если усвоит все способы взаимодействия с миром, какие существуют к данному моменту в обществе. Ребенок в примитивном племени приобщался к коллективным представлениям сообщества, участвуя в церемониях, связанных с рождением, смертью, деятельностью по поддержанию жизни. Такие обряды, как инициации — посвящение во взрослые — по своей психологической наполненности были, по существу, актами принятия обязательств поддерживать завещанную предками традицию.

В такой культуре «каждое изменение протекает настолько медленно и незаметно, что деды, держа в руках новорожденных внуков, не могут представить себе для них никакого иного будущего, отличного от их собственного прошлого. Прошлое взрослых оказывается будущим каждого нового поколения; прожитое ими — это схема будущего для их детей» (Маргарет Мид). Примитивные общества, маленькие религиозные или идеологические анклавы главным образом постфигуративны, они основывают свою власть на прошлом.

Со временем преобразование культуры, появление нового признается полезным и становится узаконенным, разрабатываются даже специальные процедуры внедрения новшеств. Возникают и поддерживаются различные формы кофигуративного обучения — у сверстников, товарищей по играм, у коллег по учебе и труду. Культура становится более сложной по составу, расширяется диапазон социальных ролей.

Время префигуративной культуры, кажется, еще не настало, хотя появление ее предчувствуется. Ускорение развития приводит к тому, что на протяжении жизни одного поколения появляются новые технологии, которые взрослые вынуждены перенимать у своих детей, если хотят не отстать от жизни (самым простым примером может служить использование компьютеров, в частности, в образовательных целях). Прошлое взрослых уже не может служить образцом для детей, и все вместе — дети и взрослые — с надеждой и страхом смотрят в будущее.

Роль подражания в развитии индивидуальной культуры. Вопреки распространенным представлениям, подражание вовсе не является пассивным процессом, принятие общераспространенной нормы (будь то ходьба, речевое поведение, сочинение стихов или решение уравнений) включает весьма сложные виды внутренней активности личности. Чтобы пробовать подражать, растущий человек должен провести (во многом это происходит бессознательно) большую работу

схематизации — вычленения основных черт данного вида деятельности из огромной совокупности различных индивидуальных вариантов ее исполнения (здесь самым близким примером является освоение речи). Человек создает во внутреннем представлении систему моделей данного вида деятельности, в соответствии с которой и будет строить ее самостоятельно, проявляя при этом всю меру своей творческой одаренности.

В одной и той же деятельности могут осуществляться модели поведения различного типа. Выбор тех, а не иных образцов определяется интересами и способностями данной личности, и в зависимости от совокупности выбранных образцов в ее индивидуальной культуре складывается определенный стиль.

Индивидуальная культура и культура сообщества. Система моделей сообщества — культура — представлена находящимися в обращении текстами, обычаями, нормами поведения и т.д. Во взаимодействии со всем этим личность, проходя путь формирования в качестве члена данного сообщества, приобщается к тем ценностям, которые зафиксированы в культуре. В развитом обществе культура обладает достаточно высокой степенью разнообразия, чтобы личность, примеряясь к различным образцам, нашла себе ту или иную социально-культурную нишу, уместилась бы в ней. Однако, если бы дело ограничивалось только этим, продвижение вперед, усложнение всей системы моделей общества в целом было бы невозможным.

Человек с ярким творческим потенциалом, желая во всем дойти до самой сути, ставит перед собой все более глубокие вопросы и доходит в конце концов до таких, на которые невозможно получить ответы ни в рамках собственной системы моделей, ни в системе моделей, существующей к данному моменту в обществе. Стремление к познанию приводит его к пересмотру существующих в культуре представлений, а иногда и ценностей сообщества. Это требует особого, в сущности, противоречивого к ним отношения: приходится одновременно их принимать и не принимать, принадлежать к традиции, но не быть ею связанным, находиться внутри данной культуры (или субкультуры, или индивидуальной культуры) и смотреть на нее со стороны.

Путь индивидуальной культуры выстраивается в соответствии с собственной природой человека и культурой сообщества, он обеспечен и ограничен возможностями того и другого. Культура сообще-

ства в данное время в данном месте, вообще говоря, определяет горизонт развития культуры личности, но при наличии ярко выраженной творческой активности личность со временем может (в том или ином направлении) подойти к горизонту настолько близко, что это заставит его отодвинуться: так воздействие выдающейся индивидуальной культуры преобразует культуру сообщества.

Сказанное Н.И. Конрадом о писателе в старинной китайской традиции может быть отнесено вообще к личности, сознательно самоопределяющейся в культуре: «Писатель лишь тот, на ком лежит вся целокупность «вэнь», кто сам носитель просвещения — культуры — цивилизации *par excellence*. Это образованнейший прежде всего человек, и не наносно-формально, но внутренне-претворенно; человек, впитавший в себя прошлое своего народа в его чистейшей эссенции и сконцентрированной форме и переработавший соответственно этому весь свой психический строй. Такой писатель совершенно определенно относится и к своему творчеству; оно для него — не исход накопившимся чувствам, не запечатление своих наблюдений, не агитационное изложение своих мыслей, но служение «вэнь», свободное от узости, ограниченности и косности данного момента, места, положения. Основные направления творчества — к стихии «человечества» в чистейшей форме; основное чувство писателя — сознание ответственности за каждое слово перед лицом «человеческого» и его исторического воплощения «вэнь» — культуры». (Слово «вэнь» буквально означает «письменные тексты».)

Культура и образование. Образование отдельного человека складывается и растет в ходе взаимодействия личности с культурой сообщества. Чем разнообразнее и шире контакты личности с мировой культурой, тем богаче перспективы индивидуального образования. Главная роль в организации этих контактов на протяжении веков принадлежала образовательным учреждениям (школам, университетам, академиям и т.п.), способным вывести учащихся за узкие рамки культуры своей ниши.

К концу нынешнего столетия ситуация разительно изменилась. Развитие транспорта, средств связи, компьютерных технологий неизмеримо расширили образовательные возможности каждого человека. Традиционная же система образования все еще во многом придерживается установок постфигуративной культуры. Она никак не может освободиться от логики, присущей этому этапу развития. В ней как

будто по-прежнему неявно предполагается, что все люди одинаковы и должны освоить одни и те же совокупности знаний, умений и навыков. Способов кофигуративного обучения (проектная работа, иные формы группового обучения) пока относительно мало. Вступление в новую, префигуративную, по Маргарет Мид, культурную эпоху в области образования выражается, возможно, в увеличении количества и разнообразия альтернативных образовательных систем, в которых основной ценностью является развитие личности.

11. Общение

Общая характеристика. Общение (или коммуникация) — процесс взаимодействия личностей и групп, посредством которого и происходит становление и развитие личности и общества. Общение сводится, если говорить обобщенно, к восприятию и порождению различных текстов — это последнее понятие, толкуемое расширительно, включает все высказывания на всех языках, существующих в культуре. Определенная таким образом совокупность текстов культуры включает решительно все: произведения искусства, научные статьи, здания и технические сооружения, поведение членов сообщества. Даже природные ландшафты можно в некотором смысле считать текстами, возникшими спонтанно и написанными на языке природы.

В общении, во взаимодействии людей осуществляется согласование ценностей, норм, идеалов, чувств, настроений и всех других атрибутов душевного и духовного мира человека. В этом процессе происходит изменение свойств как субъектов взаимодействия, так и объектов согласования (ценностей, норм и т.д.). Изменения эти бывают иногда весьма глубокими, затрагивающими саму структуру культуры личности или сообщества.

Многочисленное участие в различных взаимодействиях дает человеку возможность взглянуть на свое мировоззрение со стороны, выйти за пределы собственной культуры. В этих обстоятельствах собственный контекст мировосприятия становится видимым, проявляется; опыт общения с другими ставит личность (или общество) перед вопросами, которые никогда бы не возникли в условиях изолированной системы. Лишенная общения социальная система обречена на деградацию, и то же самое можно сказать об отдельной личности. (Здесь только не следует понимать изоляцию в самом простом, физическом смысле:

даже в одиночной камере возможно мысленное духовное общение с ценностями человеческой культуры. Татьяна Гнедич в сталинском лагере переводила по памяти в уме «Дон Жуана» Байрона, и именно это помогло ей сохранить свою личность, свою духовную сущность.)

Проблема взаимопонимания. При восприятии созданных другими людьми текстов всегда возникает проблема понимания, проблема контакта. Нет никаких оснований заранее рассчитывать на то, что чужой текст будет воспринят с теми же чувствами и мыслями, какие были у создавшего его человека. Когда провалилась впервые представленная публике пьеса Чехова «Чайка», Антон Павлович записал у себя в книжке: «В этот вечер не имела успеха не моя пьеса, а моя личность». Но ведь именно так всегда и бывает — посредством текста личность автора взаимодействует со всеми потенциальными воспринимающими, она и выражается во всех особенностях текста.

В 50-х годах в Польше на русском языке была напечатана книга директора Варшавского зоопарка Яна Жабиньского «Возможность взаимопонимания». Книжка рассматривала проблему взаимопонимания между человеком и животным с полной открытостью и ясностью, но в то же время ответ получался двойственным: оно вроде бы достижимо, если очень постараться, но дикая кошка, поверив вам и полюбив вас, все равно будет считать вас животным своего вида, даже если усвоит в конце концов, что кожа у вас почему-то нежнее, чем у других диких кошек.

Кажется, что нечто подобное происходит и при взаимодействии друг с другом отдельных людей, личности и общества, различных сообществ. Каждой культуре свойственны свои особые способы видения мира; культура определяет контекст мировосприятия, который свойствен данной личности или сообществу; наконец, каждый человек живет в своем собственном особенном субъективном мире. При таких обстоятельствах взаимопонимание кажется невозможным, и если оно все-таки в какой-то степени достигается, это следует считать удачей, а не нормой.

Трудности взаимодействия личностей и сообществ друг с другом и сложность описания этого взаимодействия связаны с тем, что все составляющие культуру тексты являются многозначными и значение их существенно зависит от контекста. Взаимодействие — это обмен текстами, в том числе поведенческими; каждая сторона порождает свой текст и воспринимает чужой. При рассмотрении любого взаи-

модействия (скажем, учитель—ученик) необходимо различать контекст порождения текста и контекст его восприятия.

Текст никогда не сводится к произносимым или написанным словам, язык системы (личности или сообщества) — ее сугубо индивидуальное достояние, понимание одних и тех же слов и выражений существенно различается в контекстах разных систем. Слово обозначает модель, существующую в данной системе, и выступает от ее имени, но любая индивидуальная модель субъективна, а следовательно, уникальна, она и укоренена в каждой системе по-своему, вплетена в различные связи и отношения, а слово часто используется одно и то же. Это создает иллюзию возможности полного совпадения контекстов выражения и восприятия, чего не бывает никогда.

Взаимопонимание достигается (если достигается) путем трудоемкого выяснения в диалоге, какие существуют у данного слова специфические оттенки смысла и стиля в индивидуальных диалектах всех участников диалога — недаром существует выражение «найти общий язык». Например, слово «приключение» для трехлетнего ребенка означает совсем не то же самое, что для взрослого человека. Можно было взять в качестве примера любое другое слово, результат был бы тем же: весь мир ребенка совершенно иной, он — существо иной культуры, иного языка, иной психики. Часто родители и учителя не прилагают достаточно усилий, чтобы понять ребенка и добиться настоящего понимания своего высказывания. Они по наивности полагают, что разговаривают с ним на одном и том же языке.

Пространство взаимодействия. Восприятие любого текста определяется контекстом существующей к данному моменту времени системы моделей, но, как отмечалось выше, любое воспринятое сообщение меняет способность системы к восприятию сообщений, так что любой новый воспринятый текст преобразует контекст. Диалог предполагает желание и способность выйти за пределы собственной культуры и вжиться, вчувствоваться в чужой контекст восприятия мира.

В процессе общения субъективные пространства существования различных людей отчасти проникают друг в друга, и образуется пространство взаимодействия. Его объем определяется способностями всех участников диалога к пониманию другого человека, степенью открытости собеседников, их желанием сделать предмет согласования свои мысли и чувства. И, конечно, все это зависит от сложившегося в данном сообществе стиля жизни: стимулирует ли оно кон-

такты, обеспечивает ли гражданам возможности быть представленными в культуре и иметь доступ ко всем ее ресурсам.

Человек по своей природе стремится к общению, при этом он руководствуется главным образом эмоциями, но суть и смысл всего, что происходит в пространстве взаимодействия, составляет согласование индивидуальных и групповых систем моделей. Формирующаяся личность, сталкиваясь с представленными в пространстве взаимодействия образцами поведения, пытается понять их и примерить на себя. Так и происходит зарождение и становление в личности системы ценностных ориентаций.

Феномен встречи. Большую роль в определении направлений развития личности играет явление, которое можно обозначить как «феномен встречи» или просто «встреча». Иногда при контакте с другой личностью возникает чувство высокой значимости происходящего, особой близости этого человека, возможно, даже воплощения в нем идеала. Обычно это случается при непосредственном общении, но подобный эффект может возникнуть и при восприятии книги или фильма, т.е. текста, закрепленного с помощью материальных носителей информации. Для пояснения этого эффекта кажется уместным использовать пришедшее из физики понятие «резонанс». В гуманитарной культуре оно имеет тот смысл, что система откликается на внешнее воздействие особенно сильно в тех случаях, когда его характеристики соответствуют внутренней структуре системы.

Резонанс возникает в результате каких-то сложных, недоступных рациональному определению соответствий личностных свойств участников взаимодействия, они резко увеличивают возможности взаимопонимания и облегчают общение, в чем и заключается феномен встречи. Встреча часто определяет направление развития: появление столь значимого другого задает образец высокой ценности, которому хочется подражать во всем — в особенностях поведения, пристрастиях и профессии. Совокупность таких встреч во многом определяет мировоззрение и жизненный путь.

Общение и образование. Общение фактически составляет основной механизм образовательных взаимодействий. Довольно часто оно бывает формально-ролевым, не затрагивающим глубинных структур личности, в таких случаях эффективность взаимодействия оказывается незначительной. Трудности взаимопонимания между педагога-

ми и учащимися действительно велики, они обусловлены возрастными различиями, принадлежностью к разным социальным слоям и группам, особенностями индивидуального жизненного и образовательного опыта и т.п., поэтому важнейшая профессиональная задача педагога — сделать образовательное общение по-настоящему личностным, добиться взаимопонимания между всеми его участниками. Только постоянная готовность самого учителя встать на место ученика и взглянуть на мир его глазами, искренность и открытость взрослого способны придать образовательному общению содержательность и глубину.

12. Познание

Общая характеристика. Процесс познания мира человеком — один из вечных объектов внимания философии. Уже на ранних стадиях ее становления появились и сомнения в возможности познания: чувства могут нас обманывать, а разуму свойственно заблуждаться. Из этих сомнений выросли гносеология и эпистемология — философские дисциплины, занимающиеся исследованием познания. В сущности, это одна и та же дисциплина, но исследования природы и источников познания, как правило, относят к гносеологии, а изучение отношения познания к реальности — к эпистемологии (греческие «гносис» и «эпистеме» означают «знание»).

У греков очень рано обозначились противоположности знания и мнения, истины и заблуждения. Уже Гераклит видел различие, даже противостояние истинного и кажущегося: «даже самый вдумчивый человек познает только кажущееся». «Хотя логос присущ всем, большинство живет так, словно каждый может иметь свое особое разумение», — говорил он, по-видимому, имея в виду, что люди мало заинтересованы в поиске общих, единых для всех истин.

Но как отличить истину от заблуждения? Как распознать закон природы в его многообразных запутанных проявлениях? Этот вопрос будет вновь и вновь вставать перед философами на протяжении всех последующих веков. Гераклит говорил: «Разумение — величайшая добродетель, и мудрость состоит в том, чтобы говорить правду и действовать в согласии с природой, ей внимая». С этим и теперь трудно не согласиться, но, к сожалению, остается неизвестным, как определить, действуешь ты в согласии с природой или наперекор ей.

Основатель элейской школы Ксенофан считал познание в принципе возможным: «Не от начала все открыли боги смертным, но постепенно, ища, люди находят лучшее». Однако именно ему принадлежит резкая и выразительная формулировка сомнения в возможности оценки результатов собственной познавательной активности: «Если бы даже случайно кто-нибудь и высказал подлинную истину, то он и сам, однако, не знал бы об этом. Ибо только мнение — удел всех». Какое отношение к истине имеет каждое отдельное мнение (по-гречески «докса») — философские споры на эту тему возобновлялись снова и снова.

Возможность изменений. Ксенофану принадлежит доказательство вечности и неизменности космоса: небытие, отсутствие чего бы то ни было не могло само по себе произвести из себя какое-то бытие, наличие чего-то определенного; следовательно, весь мир и все вещи в нем существовали и существуют вечно и неизменно. Этот взгляд отрицает возможность каких бы то ни было изменений вообще: почему что-то существующее станет вдруг чем-то другим, не тем, что оно есть сейчас? В частности, оказывается невозможным образование и вообще любое развитие. Конечно, такому выводу противоречит весь чувственный опыт людей, множество раз наблюдавших различные процессы, происходящие в реальном мире. Но ученик Ксенофана Парменид просто отказал чувствам в способности познавать истину, которая, по его мнению, открывается лишь разуму. Изменчивость и подвижность мира, открываемая чувством, была объявлена неистинной и, стало быть, на деле не существующей.

Принцип относительности. Противоположность истины и мнения неожиданно оказалась решительно отброшенной в трудах софистов, которые очень много внимания уделяли вопросу о том, как относятся к реальному миру наши мысли о нем. Софисты («софос» — мудрец, но «софистес» — мастер, изобретатель, художник) — группа философов, сложившаяся в V веке до н.э. в Греции. Один из влиятельнейших софистов, Протагор, вводит принцип относительности, имеющий беспредельно широкую область применения: «Какими вещи являются мне, таковы они и суть для меня, а какими они являются тебе, таковы они для тебя. Бесконечно один человек от другого отличается этим самым, так как для одного существует и является одно, для другого — другое». Относительным объявляется даже само су-

ществование объектов: «Человек есть мера всех вещей: существующих, что они существуют, и несуществующих, что они не существуют».

Другой выдающийся софист, Горгий Леонтинский, отрицал критерий объективной истины на основании иных соображений, чем те, что были у Протагора и его последователей. В сочинении, имеющем название «О несуществующем, или О природе», он устанавливает три главных положения, непосредственно следующих одно за другим. Первое гласит, что ничто не существует; второе — если что-либо и существует, оно непознаваемо для человека; третье — если оно и познаваемо, то непередаваемо и необъяснимо для ближнего. В этой связке парадоксов заложена программа развития нескольких разделов общей философии и философии образования. Как можно объяснить что-либо кому-нибудь, если «никто не вкладывает в слова тот же смысл, что и другой»? Многие комментаторы даже считали, что Горгий либо играет, демонстрирует силу софистики, либо просто шутит. Впрочем, Аристотель писал: «Горгий правильно говорил, что серьезность противников следует убивать шуткой, шутку же — серьезностью».

Разум и ощущения. Великий творец теории атомов Демокрит также не был чужд размышлениям о путях познания: «Лишь в общем мнении существует цвет, лишь в мнении — сладкое, в мнении — горькое, а в действительности существуют лишь атомы и пустота». Демокрит признавал чувственный опыт как исходный пункт, как несовершенный, «темный» вид познания, но истинное знание, по Демокриту, дает все-таки разум. Когда темный род познания уже более не в состоянии ни видеть слишком малое, ни слышать, ни обонять, ни воспринимать вкусом, ни осязать, тогда исследование должно проникнуть до более тонкой сущности, недоступной чувственному восприятию, и на сцену выступает истинный род познания. Клавдий Гален, пересказывая теорию познания Демокрита, передает прямой речью бунт ощущений против разума: «Жалкий разум, взяв у нас доказательства, ты нас же пытаешься ими опровергать! Твоя победа — твое же падение!»

В XVII—XVIII веках противопоставление разумного и чувственного видов познания оформилось в виде двух противостоящих друг другу течений в теории познания — рационализма и эмпиризма. В представлении эмпиризма человеческое знание строилось из чувственных восприятий, как из атомов. Рационализм же верил в способ-

ность разума выстраивать знание с помощью логики, а истины, которые не могут быть выведены из других посредством логических операций, усматривать непосредственно, т.е. пользоваться интуицией — «intuitus» по-латыни как раз и означает «усмотрение», «созерцание». Декарт писал: «Есть много вещей, которые мы делаем более темными, желая их определить, ибо вследствие их чрезвычайной простоты и ясности нам невозможно постигать их лучше, чем самих по себе».

В XVII веке возобновился процесс расхождения частных наук и философии, начавшийся еще во времена Аристотеля. Научное познание мира постепенно отходило от стремления познавать вечные и неизблемые истины, оно все больше утверждало себя как изобретение объяснительных конструкций, выдвижение теоретических моделей. Противопоставление истины и мнения теряло свою остроту, возникала иная постановка вопроса — насколько велика общность данной модели, какова ее предсказательная сила и т.п.

Формы моделирования мира. В XX веке философия науки подвергла пристрастному анализу всю структуру знания о мире, сложившуюся к этому времени. Сформировалась особая дисциплина — науковедение, которая исследовала, какие стадии проходит наука в своем развитии, какие существуют ее виды и формы. Обнаружились определенные закономерности в становлении и развитии научных теорий, т.е. тех форм, которые принимает моделирование мира.

Период незрелости. На начальной стадии формирования любая дисциплина включает значительно больше наблюдений и описаний, чем структурных моделей и строгих рассуждений. Среди описаний могут фигурировать и совершенно не соответствующие действительности, но на этом этапе нет еще никакой возможности их отвергнуть и даже просто распознать как ложные, потому что нет еще единого теоретического подхода к пониманию явлений.

Для периода незрелости дисциплины характерны апелляции к чувствам, бездоказательные утверждения, ссылки на то, что якобы всем известно. Выразительным примером может служить следующее высказывание Ф. Бэкона: «Всем известно, что слегка теплую воду легче заморозить, чем холодную». Как выяснилось в дальнейшем, высказывание это — ложное. В XVII веке физика не была еще зрелой наукой.

Теории, появляющиеся со временем в рамках одной и той же складывающейся дисциплины, сначала опираются на разные фило-

софские идеи, вокруг которых складываются противостоящие друг другу школы, предлагающие различные, в том или ином смысле противоположные друг другу подходы. Каждая из них с горячностью пророчиает, но они не слышат друг друга, потому что у них нет общей платформы для оценки продуктивности разных подходов.

Появление парадигмы. Возможность плодотворного диалога между разными школами возникает только с появлением в данной дисциплине общих ценностей, которые разделялись бы всеми исследователями, а также, что чрезвычайно важно, общего языка. Для естественных наук такой общей платформой со временем становится эксперимент, который признается судьей теории. Вырабатываются правила проведения эксперимента и процедуры измерения различных величин (например, температуры). Теперь только проведенный по правилам, воспроизводимый опыт решает, предсказательная сила какой теории больше.

В этих условиях одна из школ, предложившая теорию, которая непротиворечиво объясняет наиболее широкий круг явлений, приобретает особый статус: авторитет ее растет, вокруг нее постепенно группируется все больше сильных исследователей, складывается единое научное сообщество. Происходит профессионализация членов сообщества, складывается и формализуется особый язык данной дисциплины, постепенно их сочинения становятся понятными лишь узкому кругу специалистов.

Томас Кун ввел в философию науки понятие *парадигмы*, обозначающее общепринятый в данном научном сообществе подход — целостную совокупность идей, ценностей, методов и стиля. Этот подход обычно задается классическим трудом выдающегося ученого и затем распространяется в культуре. Идеи других школ при этом отходят на периферию внимания сообщества, но не пропадают совсем — какие-то отголоски давних споров с оппонентами можно обнаружить при внимательном рассмотрении системы взглядов, ставшей парадигмальной.

Наличие парадигмы можно считать некоторым рубежом, преодоление которого является первым признаком зрелости научной дисциплины (в наиболее продвинутой науке, физике, появление первой парадигмы связано с именем Аристотеля). Воцарение парадигмы оказывает большое влияние на всю деятельность сообщества: она в известной мере гарантирует возможность получения правильного ответа на любой корректный, т.е. правильно поставленный — в ее рамках — вопрос. Тем самым задается направление исследований: все,

что невозможно выразить на языке парадигмы, не может стать предметом научной деятельности.

Установление парадигмы превращает дисциплину в «нормальную науку», в которой, в частности, существуют соображения, позволяющие отвергать проекты исследований, противоречащие ее глубинным принципам: так отвергались (и отвергаются) проекты вечных двигателей как не соответствующие закону сохранения энергии. Становление и укрепление парадигмы в любой науке растягивается на века, момент ее появления не может быть точно указан.

Проблема научности дисциплины. В любую историческую эпоху в культуре сосуществуют дисциплины, обладающие различной степенью зрелости. Проблему научности той или иной дисциплины, сложившейся в культуре, нельзя решать посредством резкого разделения всех дисциплин на науки и ненауки. Интересно отметить, что мягкое определение науки, данное в словаре В.И. Даля, полностью сохраняет свою силу в применении к дисциплинам самой разной степени зрелости: «Наука — разумное и связное знание; полное и порядочное собрание опытных и умозрительных истин...» Но при этом необходимо иметь в виду, что разумность, связность, полнота и порядочность (упорядоченность) знания подлежат оценке в культурном контексте эпохи: для каждой конкретной дисциплины или отдельной теории в данный момент времени необходимо провести рассмотрение, устанавливающее ее место в культуре относительно других дисциплин, теорий, сводов сведений или умозрительных конструкций.

Зрелость дисциплины может оцениваться по степени сформированности единой методологии и единого языка. По этим признакам ныне существующую совокупность дисциплин можно условно разделить по степени зрелости на три области.

Дисциплины, исследующие мир неживой природы (физика, химия, астрономия), широко пользуются языком математики, формулируют свои выводы с помощью упорядоченной системы небольшого числа параметров. Степень формализации здесь самая высокая. Плодотворность анализа всегда может быть проверена эффективностью синтеза: постулировав наличие некоторых элементов и каких-то видов взаимодействия между ними, теория предлагает описание свойств реального объекта, которые могут быть выявлены в эксперименте. В этой подсистеме культуры утверждения однозначны и общезначимы, эксперименты воспроизводимы. Дисциплины именно этой области обычно подразумевают, когда говорят о «настоящей науке».

Чем сложнее объект, тем труднее описать его с помощью конечного числа параметров и соответственно формализованного языка. Живая природа дроблению на элементы практически не поддается, применение математики в этой области пока довольно ограничено, степень формализации невысока. Объектами рассмотрения здесь являются, по существу, экосистемы: растения и животные вместе со средой обитания. В этой области до сих пор большую роль играют наблюдения и описания, а также некие основополагающие принципы (например, эволюционизм).

О полной общезначимости утверждений здесь говорить не приходится, признаки исследуемых объектов не могут быть выделены однозначно, процедуры измерений разработаны недостаточно, само понятие эксперимента в силу уникальности и сложности каждой конкретной системы не вполне определено. Тем не менее имеется весьма обширный корпус данных, относительно которых в сообществе нет расхождения мнений.

Третья группа дисциплин имеет дело с человеком на уровне личности: философия и психология, история, искусствоведение и др. В этой широкой гуманитарной области формализация практически отсутствует, язык теорий близок к естественному языку, школ и систем почти столько же, сколько творцов, а на место однозначности и общезначимости встают здесь индивидуальность мировоззрения и многозначность восприятия. В контексте различных теорий одни и те же слова естественного языка часто наполняются разными смыслами.

В этой области название дисциплины чаще всего покрывает собой целую совокупность школ, не имеющих почти ничего общего в подходе к рассмотрению объекта, у них, по существу, — разные предметы: не существует ни единой философии, ни единой психологии, ни единой педагогики. Различные аспекты рассмотрения самой сложной области явлений действительности, включающей сознательные и бессознательные компоненты личности и сложное взаимодействие личности и культуры, не описаны с единой точки зрения однозначным образом, и сама возможность такого описания проблематична.

Таким образом, степень зрелости дисциплины связана с реальной сложностью самих объектов познания. Возможности построения плодотворной теории определяются, с одной стороны, сложностью объекта, а с другой — зрелостью подхода. Опять-таки и сложность, и зрелость не могут быть определены абсолютно и выявляются лишь в культурно-историческом контексте.

Совершенно естественно, что более зрелыми являются дисциплины, имеющие дело с самыми простыми объектами, с неживой природой. Для естественно-научных дисциплин, достигших состояния нормальной науки, не существует ни культурных, ни этнических границ: математики из Китая, Африки и Исландии получают один и тот же ответ для одной и той же (решаемой) задачи, а если кто-то из них получает другой ответ, то он ошибается, и всегда можно сообща найти ошибку, вызванную отклонением от признаваемых всеми членами сообщества законов.

В гуманитарной области дела обстоят иначе: в одно и то же время существуют различные варианты, различные подходы к истолкованию, например взаимодействия личности, общества и культуры, так что даже нельзя говорить об одной и той же задаче — при разных моделях реальности и задачи оказываются разными, поскольку используются различные языки, и построенные для их решения теории просто не пересекаются друг с другом.

Нарождающаяся дисциплина обычно провозглашает принципы и предписывает нормы, но принципы выражены в весьма общей и образной форме, а нормы не имеют строгого обоснования. Очень хорошо иллюстрирует этот этап высказывание Яна Амоса Коменского, украшающее актовый зал Министерства образования России (на Чистых прудах): «Образование должно быть истинным, полным, ясным и прочным». Против этого трудно что-нибудь возразить, но каждое слово в данном высказывании нуждается в толковании.

Кризисы и революции познания. Даже в нормальной науке в результате постановки вполне корректных вопросов иногда обнаруживается, что ответы на них не могут быть получены в рамках существующей парадигмы. Это означает, что наука перестает быть нормальной и вступает в период кризиса. В ситуации кризиса снова появляются различные подходы к объяснению мира, возникают разные школы, опирающиеся на противостоящие друг другу системы взглядов, поскольку единого метода, гарантирующего правильный результат при корректной постановке вопроса, больше не существует.

Многие члены сообщества прилагают все усилия, чтобы каким-нибудь образом сохранить парадигму: подправить, улучшить, иногда даже сделать вид, будто и проблемы никакой не существует. Однако в целом наука (в отличие от религии и иных сугубо идеологических систем взглядов) главной ценностью считает выяснение подлинного

устройства мира и во имя этого готова пересматривать и самые старые, казавшиеся незыблемыми догмы.

Кризис разрешается научной революцией, в результате которой меняется взгляд на мир, ставятся новые вопросы, а старые формулируются иначе. Господствовавшие ранее законы и методы отчасти сохраняют свое значение как частные случаи, справедливые в определенных условиях, но главные системообразующие компоненты прежнего подхода оттесняются на периферию, изменяется вся структура представлений и понятий науки, весь строй ее языка.

Таким образом, кризис есть состояние дисциплины, в котором осознана неудовлетворительность старой парадигмы, необеспеченность ее претензий на объяснение всех явлений, относящихся к сложившейся предметной области. Кризис конца XIX — начала XX века, начавшийся в математике и физике, постепенно превратился в тотальный кризис теории познания и научной методологии, охвативший всю культуру. Он и привел к той революции в методах познания действительности, которая разворачивается в настоящее время.

Истина и модель. Понятие истины в XX веке постепенно уступает место понятию модели, осознаются принципиальная неполнота и схематичность любого описания явлений, принципиальное отсутствие возможности вполне точного и полностью формализованного знания. (Вопрос, считавшийся прежде вполне естественным и, кстати сказать, постоянно возникающий в образовательной практике: «так что же такое свет *на самом деле* — частица или волна?» оказался не имеющим смысла, неправильно поставленным. Свет не частица и не волна, просто физика в процессе своего развития выдвинула эти две конкурирующие модели, каждая из которых в свое время казалась воплощением истины, но, как выяснилось, ни одна из них не может описать всю совокупность оптических явлений.)

Физика выработала новые представления о стандартах теоретической деятельности, углубляясь все основательнее в структуру материи, переходя ко все более элементарным уровням организации объектов. Дисциплины, имеющие дело со сложными системами, живыми и социальными, обнаружили ограниченность привычной причинной логики.

Когда рушится представление о единственности истины, прекращается и конфронтация между различными способами видения реальности, если только эти способы добросовестны, если стороны,

выдвигающие различные модели, открыты для диалога. Дисциплина любой степени зрелости, вообще любая результативная творческая активность человека, представленная в культуре (удержавшаяся там), отвечает, стало быть, каким-то существенным познавательным потребностям человека и вносит свой вклад в общую копилку представлений о мире.

Кризис теории познания ныне разрешается научной революцией, совершается переход от представления о единственности истины и возможности сколь угодно точного познания (и полностью формализованного выражения его результатов) к осознанию приближенности, модельности описания мира и необходимости согласования различных моделей и выражающих их языков описания явлений.

Происходит изменение и смысла понятия «объективное» по отношению к результатам познания. Оно перестает означать истину, не зависящую от человека и его специфического способа познания мира, — таких истин, вероятно, и не может быть. Сосуществование в культуре различных интерпретаций мира, разных версий его устройства, их согласование между собой в процессе диалога творит единую внутренне разнообразную культуру, которая только и может в своей целокупности объективно выразить возможности человека в познании мира.

Познание и образование. Ребенок с самого рождения активно и настойчиво познает мир. Естественная любознательность побуждает его накапливать знание об окружении, и постепенно он приобретает способность ориентироваться в микросреде — дома, во дворе, в ближайшей окрестности. В процессе самопроизвольного развития познание и образование даже трудно разделить: интересы и склонности ведут ребенка по пути познания, результаты которого претворяются в его образование.

Положение меняется, когда взрослые начинают прилагать специальные усилия для организации образования. Родители нередко стараются расширить сферу интересов ребенка, включая туда музыку, танцы, спортивные упражнения, иностранный язык. В этом, разумеется, нет ничего дурного, если только не применяется насилие, но именно так обычно начинают расходиться процессы познания и образования. Расхождение углубляется при столкновении ребенка с системой образования, которая предлагает познавать вполне определенный материал в размеренном порядке рассчитанными порциями.

Отнюдь не все, что предлагается детям для изучения, соответствует интересам, способностям и склонностям каждого ребенка, поэтому проблема согласования спонтанного (естественного) образования с организованным остается до сих пор жгуче актуальной.

13. Понимание

Общая характеристика. Едва ли есть более сложный объект для понимания, чем само понимание. Являясь субъективным переживанием, порой очень сильным и вынужденным, оно тем не менее очень плохо поддается определению. Этимологически «понять» на старом русском языке означает «взять в руки», а когда человек хочет сказать «Я понимаю» по-английски, он говорит «I see», что буквально означает «Я вижу». *Понимание*, таким образом, — это умственное, символическое овладение, возможность ясно видеть объект в его взаимосвязях с другими, «держат его в руках», поворачивать, рассматривать отдельные его аспекты.

Знать и понимать — разные вещи. *Знать* в первую очередь означает помнить; знания, которыми человек обладает, — это сумма сведений, которые он может воспроизвести и в справедливости которых уверен. Можно знать тысячи вещей, никак друг с другом не связанных, такое знание обеспечивает, например, успешность в разгадывании кроссвордов. Но *понимать* — означает постигнуть смысл и значение объекта, разместить объект в контексте мировосприятия, сложившемся у человека к данному моменту.

Виды понимания. Психология выделяет разные виды понимания. В частности, традиционно противопоставляются друг другу такие модели понимания, как постепенное, пошаговое овладение истиной путем проб и ошибок и внезапное усмотрение структуры объекта или явления в целом, мгновенное постижение, озарение.

Общаясь с другими людьми, человеку все время приходится совершать усилия понимания. Считается, что основным механизмом здесь является *идентификация* — неосознаваемое отождествление себя с другим субъектом, группой и т.п. Идентификация позволяет даже маленькому ребенку понимать поведение других людей: он как бы принимает их социальные роли, усваивает образцы поведения «значимых других». По Зигмунду Фрейдю, именно этот механизм обеспе-

чивает связи в социальной группе, создает эмоциональную общность; своеобразное психическое «заражение» личностью другого и других может даже приводить к таким явлениям, как психическая инфекция, когда охваченная единым порывом толпа совершает поступки, в которых отдельный человек, оставшись наедине с самим собой, может потом горько раскаяться.

На отождествлении себя с другим основано любое подражание, освоение новой социальной роли, принятие ценностей, норм, образцов. Почувствовать себя на месте другого человека, попытаться вжиться в его чувства и мысли, ощутить его жизненную позицию как свою собственную — все это позволяет освоить (сделать своими) различные жизненные позиции, расширить свой внутренний опыт, нормально пройти путь социализации.

К видам понимания относится и *проекция* — перенесение собственных ощущений, мотивов, особенностей личности и мировосприятия на другие объекты. Мы понимаем другое и других через себя, потому что только себя самих мы знаем хоть и не слишком хорошо, но все же «из первых рук». Человек особенно склонен приписывать другим людям собственные ощущения, когда испытывает какую-нибудь очень сильную потребность: голодному кажется, например, что вокруг него все хотят есть.

Восприятие других людей, групп, вообще внешнего мира зависит от нашего собственного чувственного, душевного и духовного опыта; понимание и оценка ситуаций, событий и людей зависят от наших целей и намерений, от всей системы ценностей личности, в частности от значимости для нее групповой принадлежности. Поэтому так называемая *социальная перцепция* — восприятие и понимание других личностей и групп — крайне субъективна и не может быть иной.

Все названные механизмы отчасти перекрываются, их невозможно строго отделить друг от друга. Аналогичным образом дело обстоит и с *эмпатией*. Этот термин обычно используется, когда подразумевается сопереживание, постижение эмоционального состояния другого человека, вживание, проникновение-вчувствование в его переживания. Чисто эмоциональная эмпатия основана на подражании реакциям другого человека, на воспроизведении внешних признаков его поведения, но эмпатия может включать и интеллектуальные операции сравнения и сопоставления. Особое значение развитой эмпатии для успешной психотерапевтической и педагогической работы показал выдающийся представитель гуманистической психологии Карл Роджерс.

Еще одним механизмом понимания является *каузальная атрибуция* — приписывание тех или иных причин и мотивов поведению других людей, социальных групп и своему собственному. Эмоциональная охваченность и работа защитных механизмов психики приводят к систематическим различиям в понимании (интерпретации) собственного поведения и поведения других людей и групп: например, неудачные результаты собственной деятельности, как правило, приписываются действию внешних факторов и причин, а у других они считаются закономерно вытекающими из их неумелости; удачные, успешные результаты собственной деятельности приписываются внутренним факторам («я очень ловкий»), а другим якобы просто повезло.

Условность понимания. Понимание неотделимо от познающего субъекта. При всей яркости и субъективной наполненности этого переживания оно может оказаться обманчивым — интуиция никогда не обманывала только того, кто ею не обладает. Субъективное пространство человека заполнено понятиями и представлениями, при помощи которых в его психике представлено внешнее, «объективное», «реальное» пространство. Только неуспех практики может напомнить о том, что объективный мир отображается приближенно и условно, что человек всегда имеет дело со своей собственной версией внешнего мира, а не с ним самим. «Слова и символы так же относятся к миру реальности, как карта к территории, которую она представляет... Мы живем по воспринимаемой «карте», которая никогда не есть сама реальность» (Карл Роджерс).

Психология и рассматривает понимание прежде всего как субъективное ощущение. В процессе общения встречаются, сталкиваются и согласовываются (если согласовываются) разные понимания, основанные на различных системах восприятия и представления мира. Человек часто считает свое собственное понимание единственно верным, потому что он естественным образом видит мир именно так и, как говорят, верит своим глазам. В развитии ребенка (и человеческого рода) отход от такой наивной точки зрения совершается очень долго и трудно. В философии и науке постоянно происходят процессы согласования различных пониманий (моделей) объектов и явлений, разработка общего, конвенционального (основанного на соглашении) понимания структуры той или иной области познания и общего языка для ее описания.

Понимание как интерпретация. На границах культур всегда происходят разрывы понимания: мы с большим трудом понимаем прошедшие эпохи, иное мировосприятие, иные обычаи. В культуре многих народов зафиксированы привычные противопоставления, скажем, Востока и Запада («Запад есть Запад, Восток есть Восток, и им никогда не сойтись» — Редьярд Киплинг). Для современного городского человека трудной задачей является понимание природы (еще в прошлом веке Федор Иванович Тютчев взывал: «Не то, что мните вы, природа, не слепок, не бездушный лик, в ней есть душа, в ней есть свобода, в ней есть любовь, в ней есть язык»). Для современного школьника старая русская классика (скажем, Фонвизин), вероятно, не проще для понимания, чем японские стихи.

При любых затруднениях такого рода приходится проделывать работу интерпретации, стараться раскрыть контекст чужой культуры, расшифровать значение тех или иных явлений для ее носителей. Существует специальная дисциплина, занимающаяся проблемой понимания, которая называется *герменевтикой*. Это искусство и отчасти теория толкования текстов, берущие свое начало в древней Греции, где приходилось толковать изречения оракулов, произведения Гомера и другие тексты, допускающие многозначную интерпретацию.

Особенно наглядно проявляется проблема взаимопонимания различных культур при переводе значительных памятников религии, философии или литературы (примером могут служить переводы Библии или античных произведений на новые языки). Задача герменевтической интерпретации — через особенности стиля, речи, интонации, построения фразы постигнуть произведение как выражение индивидуальности автора, принадлежавшего определенной эпохе.

Герменевтический круг. В герменевтике возник даже свой парадокс — герменевтический круг. Святой Августин, один из отцов христианской церкви, сформулировал этот парадокс следующим образом: для понимания святого писания необходимо в него верить, но для того чтобы верить, необходимо понимание. Сходным образом сформулировал проблему Ф. Шлейермахер в XIX веке: для понимания целого необходимо понимать смысл частей, его составляющих, а чтобы понимать их как части некоего целого, нужно иметь представление о его смысле. Этот ряд формулировок можно и продолжить: понимание текста возможно только при понимании личности автора, но достигнуть понимания личности автора нельзя иначе, кроме как

посредством восприятия текстов; понимание автора невозможно без понимания эпохи, но достичь понимания эпохи можно только через восприятие произведений различных авторов, принадлежащих этой эпохе.

Парадокс, тем не менее, преодолевается в практической деятельности интерпретатора: ряд последовательных приближений позволяет добиваться приблизительного (приближающего к более глубокому) понимания, дает возможность интерпретатору как бы воссоздать творческий акт автора в контексте его культуры. Герменевтика, таким образом, есть «искусство понимания письменно зафиксированных жизненных проявлений» (Вильгельм Дильтей).

Внутреннее разнообразие культуры дает возможность взглянуть на вещи с разных сторон, а совмещение альтернативных интерпретаций позволяет видеть предметы объемно — в том объеме, который доступен нынешнему уровню понимания. «Моя точка зрения заключается в том, что понимание никогда не представляет собой завершенного, статичного состояния ума. Оно всегда имеет характер процесса проникновения — неполного и частичного... Мой тезис таков, что, когда мы осознаем себя участвующими в процессе проникновения, мы достигаем большего самопознания, чем в тех случаях, когда ощущаем завершенность работы нашего разума» (Элфрид Норт Уайтхед).

Понимание в образовании. Понимание в образовании многолико: психологическое понимание ученика учителем, понимание процесса учения, понимание учеником того, что стремятся сделать частью его образования. Как сказано выше, понимать означает разместить объект в его контексте. Нельзя понять то, что никак не связано с предыдущим опытом, с ныне существующей системой моделей мира: новое восприятие размещает объект на той карте, которая отображает освоенную к настоящему моменту территорию (культурную нишу).

Процесс понимания соединяет одно с другим звенья цепи познания: существующая в данный момент карта определяет возможность восприятия новой информации, но одновременно само усилие размещения нового преобразует нынешнюю карту. Творческое усилие совершенствует контекст восприятия мира и тем самым подготавливает новое, более глубокое понимание, а бездумное заучивание текстов обременяет память, ничего не меняя в способности понимать.

14. Творчество

Общая характеристика. Творчеством в обыденном словоупотреблении называют деятельность, порождающую нечто новое, т.е. что-то такое, чего никогда прежде не было. Словари по философии и психологии указывают на создание новых ценностей, материальных и духовных. У В.И. Даля творчество — творение, сотворение, созидание как деятельное свойство.

Выдающийся французский философ XX века Анри Бергсон считал, что творчество как непрерывное создание нового составляет сущность жизни, которая, по Бергсону, — поток творческого формирования, проходящий через человека, жизненный порыв («elan vital»); нечто первичное, подлинная и первоначальная реальность, проникнуть в суть которой может только интуиция.

Этапы творчества. Существует довольно много моделей творческого процесса от зарождения замысла до непредсказуемого момента рождения идеи. Грэм Уоллес в 1924 г. выделил следующие фазы: подготовку, созревание, озарение и проверку. Эти фазы, или этапы, выражают основную последовательность творческой деятельности: более или менее сознательная постановка задачи; непрестанно идущая бессознательная творческая работа; момент передачи сознанию найденного бессознательным результата, который всегда представляется крайне неожиданным; осознанная тщательная проверка.

Ганс Селье, знаменитый создатель теории стресса, делил процесс творчества на семь этапов. Первый — любовь, страстное желание, пламенное влечение к постижению истины. Второй — оплодотворение конкретными фактами. Третий — беременность, ученый вынашивает идею. Четвертый — болезненные предродовые схватки, ученый чувствует близость решения проблемы и мучается невозможностью выразить его. Пятый — роды, переход идеи из тьмы бессознательного в сознание приносит ученому глубокое облегчение. Шестой — осмотр и освидетельствование новорожденного, проверка жизнеспособности идеи. И наконец, седьмой — жизнь, идея начинает самостоятельное существование.

«Озарение» в творчестве. Исследователи творчества многократно отмечали внезапность проникновения решения задачи в сознание. Акт мгновенного постижения структуры ситуации или объекта в психологии называют *инсайтом* (от англ. «insight» — понимание, прони-

цательность). Важно подчеркнуть, что упоминание об озарении присутствует во всех известных самоотчетах творцов, а путь к нему, последовательность развития идей, приведшая к открытию, совершенно ускользает от внимания. Приведем свидетельства великого математика и великого композитора.

«Наконец, два дня назад я добился успеха, но не благодаря моим величайшим усилиям, а благодаря Богу. Как при вспышке молнии, проблема внезапно оказалась решенной. Я не могу сказать сам, какова природа путеводной нити, которая соединила то, что я уже знал, с тем, что принесло мне успех» (Карл Фридрих Гаусс).

«Когда я чувствую себя хорошо и нахожусь в хорошем расположении духа... или ночью, когда я не могу заснуть, мысли приходят ко мне толпою и с необыкновенной легкостью. Откуда и как приходят они? Я ничего об этом не знаю. Те, которые мне нравятся, я держу в памяти, напеваю... После того, как я выбрал одну мелодию, к ней вскоре присоединяется, в соответствии требованиями общей композиции, контрапункта и оркестровки, вторая... Произведение растет, я слышу его все более отчетливо, и сочинение завершается в моей голове, каким бы оно ни было длинным... Если же при этом в процессе моей работы мои произведения принимают ту форму или манеру, которые характеризуют Моцарта и не похожи ни на чьи другие, то клянусь, это происходит по той же причине, что, например, мой большой и крючковатый нос является моим, носом Моцарта, а не какого-нибудь другого лица; я не ищу оригинальности и сильно затруднился бы определить свою манеру» (Вольфганг Амадей Моцарт).

Такого рода события не имеют ничего общего с логикой, постепенным разворачиванием аргументов, непрерывностью — вероятно, человек как бы присутствует при прорыве в сознание результата долгой бессознательной работы. А эта работа, в отличие от деятельности сознания, в качестве наиболее существенных компонентов включает одновременную обработку различных потоков внутренних и внешних восприятий, большую ассоциативную активность и способность образовывать связанные композиции идей: «...видимость внезапного озарения — явный результат длительной неосознанной работы; роль этой бессознательной работы в математическом творчестве мне кажется несомненной» (Анри Пуанкаре).

Сознание и бессознательное в творчестве. Однако не следует думать, что одни только бессознательные усилия продвигают к пости-

жению сути, рождают изобретения и художественные произведения. Творчество есть деятельность целостной личности, в нем нераздельно слиты образная и логическая, бессознательная и сознательная составляющие. Они обе крайне существенны, в полученном результате воплощены плоды их совместной деятельности. Но роли этих составляющих в процессе творчества различны и определить их снова помогают самонаблюдения выдающихся творцов.

«Однажды вечером, вопреки своей привычке, я выпил черного кофе; я не мог заснуть; идеи теснились; я чувствовал, что они как бы сталкиваются, пока две из них, так сказать, не соединились, чтобы образовать устойчивую комбинацию.... Кажется, что в этих случаях присутствуешь при своей собственной бессознательной работе, которая стала частично осязаемой для сверхвозбужденного сознания и которая не изменила из-за этого своей природы. При этом начинаешь смутно различать два механизма или, если угодно, два метода работы этих двух Я» (Анри Пуанкаре).

«Для того чтобы изобретать, надо быть в двух лицах. Один образует сочетания, другой выбирает то, что соответствует его желанию и что он считает важным из того, что произвел первый. То, что называют «гением», является не столько заслугой того, кто комбинирует, сколько характеризует способность второго оценивать только что произведенную продукцию и использовать ее» (Поль Валери).

Таким образом, можно заметить, что творческий процесс имеет две важнейшие стороны: генерирование идей (их композиций, сцеплений) и выбор ценных, плодотворных вариантов; в первом большее участие принимает бессознательное, во втором — разум. Однако целостность творческого процесса до сих пор не поддается формализации, его ход невозможно описать, а тем более выразить какими-то формулами. Но интересно в этой связи отметить, что латинский глагол «*cogito*» — «мыслить, думать» — этимологически означает «волноваться вместе» (сочувствовать), а слово «*intelligo*» по своему происхождению имеет значение «выбирать среди». Эти примеры не объясняют, но выражают целостность творческого процесса, единство чувства и мысли.

Новое, необычное, непривычное рождается в результате какой-то смелой ассоциации и осознания (опознания) ее плодотворности. Психология пока не может предложить строгие критерии смелости и плодотворности сцепления идей, более того, оригинальное, далекое от стандарта мышление часто низко оценивается стандартными тес-

тами способностей и интеллекта. Невозможно оценить и оптимальное соотношение в творчестве логического и образного, сознательного и бессознательного, поскольку встречаются самые разные типы высокой одаренности. Впрочем, можно сказать, что чистых логиков, равно как и людей, руководствующихся только наитиями, практически не бывает, для творчества необходимо совмещение того и другого:

«Гений — высшая степень подверженности наитию — раз, управа с этим наитием — два. Высшая степень душевной разъятости, и высшая — собранности. Высшая — страдательности, и высшая — действительности. Гения без воли нет, но еще больше нет, еще меньше есть — без наития. Воля — та единица к бессчетным миллиардам наития, благодаря которой они и есть миллиарды (осуществляют свою миллиардность) и без которой они нули, то есть пузыри над тонущим. Воля же без наития в творчестве — просто кол. Дубовый. Такой поэт лучше бы шел в солдаты» (Марина Цветаева).

Механизм творческой деятельности (если вообще позволительно так выразиться) плохо доступен исследованию еще и потому, что после совершения открытия, успешного решения трудной проблемы обнаруживается эффект так называемого «обратного выпрямления». Об этом выразительно сказал Герман Гельмгольц:

«Я могу сравнить себя с путником, который предпринял восхождение на гору, не зная дороги; долго и с трудом взбирается он, часто вынужден возвращаться назад, ибо дальше нет прохода. То размышление, то случай открывают ему новые тропинки, они ведут его несколько далее, и, наконец, когда цель достигнута, он, к своему стыду, находит широкую дорогу, по которой мог бы подняться, если бы умел верно отыскать начало. В своих статьях я, конечно, не занимал читателя рассказом о таких блужданиях, описывая только тот проторенный путь, по которому он может теперь без труда взойти на вершину...»

Этот же замечательный естествоиспытатель записал и другие важные самонаблюдения, касающиеся процесса творчества:

«...счастливые наития нередко вторгаются в голову так тихо, что не сразу заметишь их значение, иной раз только случайность укажет впоследствии, когда и при каких обстоятельствах они приходили: появляется мысль в голове, а откуда она — не знаешь сам. Но в других случаях мысль осеняет нас внезапно, без усилия, как вдохновение. Насколько могу судить по личному опыту, она никогда не рождается сразу за письменным столом. Каждый раз мне приходилось сперва

всячески переворачивать мою задачу на все лады, так, что все ее изгибы и сплетения залегли прочно в голове и могли быть снова пройдены наизусть, без помощи письма. Дойти до этого обычно невозможно без долгой, продолжительной работы. Затем, когда прошло наступившее утомление, требовался часок полной телесной свежести и чувство спокойного благосостояния — и только тогда приходили хорошие идеи. Часто ... они являлись утром, при пробуждении, как замечал и Гаусс. Особенно охотно приходили они ... в часы неторопливого подъема по лесистым горам в солнечный день. Малейшее количество спиртного напитка как бы отпугивало их прочь».

Эвристика. Поскольку строгое описание и формализация творчества пока невозможны, а отвечать на некорректные вопросы и решать нетривиальные задачи приходится постоянно, люди стремятся хотя бы собрать и систематизировать оправдавшие себя на практике приемы, стимулирующие продуктивную творческую деятельность. Соответствующая область знания называется *эвристикой* (от греч. «эврика» — нашел).

Считается, что основателем эвристики был Сократ, который при помощи системы наводящих вопросов подводил собеседника к решению проблемы. Декарт пытался разработать общий метод решения математических задач, Г. Лейбниц считал одной из важнейших целей создание логики изобретения, Бернард Больцано в своем «Наукоучении» излагал «правила и способы исследования, которыми руководствуются все способные люди, не отдавая себе в этом в большинстве случаев никакого отчета». Эвристика как раз и пытается отдать себе отчет в том, как это происходит, расширяя список продуктивных методов.

Многие из них получили широкое распространение: методы ассоциаций, мозгового штурма, контрольных вопросов. Существует даже метод «матриц открытия». Списки контрольных вопросов подсказывают изобретателям, какие операции можно попробовать применить, как изменить объект исследования — увеличить или уменьшить его размеры, поменять верх и низ, цвет, звук, освещение, раздробить его, выбросить и т.п. В нашей стране большую известность приобрели работы Генриха Сауловича Альтшуллера, одна из книг которого называется «Творчество как точная наука». Идея, содержащаяся в названии, на наш взгляд, вряд ли справедлива, но эвристика уже принесла много пользы в самых разных областях, и потенциал ее отнюдь не исчерпан.

Творчество в повседневной жизни. Рутинной, нетворческой можно считать деятельность, которая полностью определяется системой существующих к данному моменту навыков и совершается автоматически. Вся жизнь может быть в большой мере автоматической, если в ней нет элементов игры, не происходят непредсказуемые случайности и не приходится проявлять свои творческие возможности. Качественными признаками творческой деятельности являются наличие поисковой активности, одновременная вовлеченность в нее многих подсистем личности, а главное — преобразование в результате этой деятельности существующей системы моделей, совершенствование фонда навыков.

Степень творческой насыщенности жизни во многом зависит от природных способностей человека, однако окружающая обстановка в этом отношении далеко не безразлична: она может создавать условия, способствующие пробуждению творчества, а может и подавлять его. Когда человек имеет возможность действовать в согласии со своими склонностями, самостоятельно решать собственные проблемы, он строит свою жизнь творчески. К области эвристики относятся и поиск моделей принятия решения в нестандартных проблемных ситуациях, а поскольку вся жизнь представляет собой совокупность некорректно поставленных вопросов, настоятельно требующих ответа, можно считать (и это возвращает нас к определению Бергсона), что жизнь состоит из постоянных творческих усилий.

Творчество в образовании. Жизнь в образовании тоже может быть как тусклой и автоматической (конечно, в этом случае настоящего образования не происходит), так и творчески яркой. Процесс подлинного, а не формального учения — образования, познания — с необходимостью является творческим, приобретение новых знаний и понимания возможно только в результате творческого усилия. Гибельная для образования, но, к сожалению, повсеместно существующая рутина может постепенно преодолеваться с помощью такой организации образовательной среды, которая стимулировала бы деятельность учения — не заучивания заданных на дом параграфов, а постановки собственных вопросов и поиска ответов. Проектирование среды, способствующей пробуждению творческой деятельности, и поиск адекватных способов управления в ней — задачи, адресованные творческой активности работников образования.

Вопросы

1. Какой контекст вам пришлось бы привлечь, если бы вас попросили описать состав и структуру вашего образования?
2. Каковы характерные особенности образовательной среды школы, которую вы окончили, и учебного заведения, где вы учитесь сейчас?
3. К какому виду вы отнесли бы образовательную систему вашего учебного заведения?
4. Как бы вы описали теоретическую модель, в соответствии с которой построена практика вашего учебного заведения?
5. Каковы основные этапы вашего развития? Какие кризисы в своем развитии вы можете припомнить?
6. Какие особенности своего поведения вы относите на счет влияния домашней среды, а какие — на счет школьной?
7. Каковы наиболее характерные для вас и наиболее часто наблюдаемые вами у других бессознательные защитные механизмы психики?
8. Есть ли в вашем окружении человек, которого вы считаете цельной личностью? В чем проявляется его цельность?
9. Каковы особенности вашего жизненного и образовательного опыта и как они проявляются на нынешнем этапе вашего образования?
10. Какие важные, на ваш взгляд, области культуры недостаточно представлены или не представлены вовсе в вашем общем и профессиональном образовании?
11. Какие встречи оказали наиболее сильное влияние на ваше развитие вообще и на становление ваших профессиональных интересов в частности?
12. В какой мере и в каком отношении ваше нынешнее учение является для вас познанием мира и себя?
13. Какие особенности индивидуальной культуры, на ваш взгляд, особенно затрудняют взаимопонимание между людьми?
14. Есть ли в вашем окружении люди, чье отношение к жизни вы могли бы охарактеризовать как творческое? В чем оно проявляется?

ЧАСТЬ II

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

1. **Онтология образования**

Общая характеристика. Онтология — слово греческого происхождения. «Онтос» по-древнегречески означает сущее, т.е. существующее; «логос» — слово, закон, порядок, понятие, рассуждение, разум. Стало быть, *онтология* — это учение о существующем. Любой отдельный философ и всякая философская школа решают для себя проблему подлинного, истинно существующего в мире, а не кажущегося бытия. Разумеется, мнения при этом расходятся. Представители разных конфессий религиозного мировоззрения полагают истинно существующим только Господа (каждая своего) и считают, что его бытие является главным условием человеческой жизни. Неверующие полагают эти представления плодом человеческого воображения и строят различные теории происхождения жизни, которые также не являются неотразимо убедительными. Однако само существование человека и человечества, культуры и цивилизации, земли, луны, солнца и звезд этими антагонистами не оспаривается.

В философии образования (как подсистеме общей философии) онтологические основания также не монолитны: само существование и роль образования в человеческой жизни, его наличие в семье, школе и обществе никем не оспариваются, но мнения относительно объектов и процессов, которые составляют сущность образования, расходятся довольно резко.

Философское исследование отличается от научного тем, что оно совершается в области чистой мысли, здесь не предполагается проведение экспериментов, которые могли бы подтвердить или опровергнуть выдвигаемые философами предположения. Вместе с тем это и не пустые фантазии — фундаментальные предположения относительно основ бытия подвергаются внимательному анализу, проводятся сопоставления и логические рассуждения, все подробности устройства мира рассматриваются в свете основных предположений. Так поступают в общей философии, соответственно этому действует фи-

лософия образования в своей сфере. В данной главе речь пойдет о том, какие именно объекты, процессы и явления составляют сущность образования.

Три смысла понятия «образование». Сначала рассмотрим обычное словоупотребление. Зададимся вопросом: что имеют в виду люди (для которых русский язык — родной), произнося слово «образование»? Когда про одного человека говорят, что он получил (или имеет) хорошее образование, а про другого — что у него вовсе нет никакого образования, то под образованием подразумевают некий объект, достояние человека, которое он может каким-то образом приобрести и в дальнейшем иметь в своем распоряжении. В то же время про образование можно сказать, что оно происходит, разворачивается, так что это понятие обозначает одновременно и процесс создания объекта, о котором говорилось выше. (В русском языке многие отлагательные существительные такого вида — например, «излучение» — обозначают одновременно процесс и его результат: «происходит излучение света» и «прибор показывает наличие рентгеновского излучения»; «происходит образование облака» и «это новообразование тревожит врачей».)

«Образование» по словарю В.И. Даля происходит от глаголов «образовать, образовывать», которые в свою очередь восходят к глаголу «образить». Этот глагол имеет довольно много значений: давать вид, образ; обтесывать, слагать нечто целое, отдельное; устраивать, учреждать, основывать, создавать; улучшать духовно, просвещать. Образование (ума и нрава, по Далю), таким образом, есть целостный процесс придания душевного, умственного и духовного облика растущему человеку.

На современном русском языке целостный процесс становления и развития личности, принятия ею нравственных норм, усвоения разного рода информации уже не удастся описать одним словом, для этого используют обычно два: «образование» и «воспитание». Эти понятия, хотя и не обладают достаточной четкостью и объемы их частично перекрываются, все же довольно хорошо разводятся в современном русском языке. Говоря о воспитании, также подразумевают либо процесс — совокупность влияний на формирование личности, приводящую к усвоению навыков поведения в данном обществе и принятых в нем социальных норм, либо результат этого процесса — воспитанность человека. А понятие «образование» стало обозначать

процесс и результат освоения личностью конкретных содержательных аспектов культуры, приобретения грамотности в существующих в ней языках и ориентированности в текстах.

Интересно, что в английском языке слово «education» (от лат. «educatio» — воспитание, разведение, выращивание) тоже охватывает весь процесс приобщения человека к культуре общества, как это было и в русском языке во времена В.И. Даля. Большой англо-русский словарь дает для него следующую совокупность значений: воспитание, развитие (характера, способностей), культура, образованность, образование, просвещение, обучение. На русский язык его обычно переводят в зависимости от контекста: либо как «образование», либо как «воспитание».

Словосочетание «philosophy of education» принято переводить как «философия образования». В названии социального института, который берет на себя заботу о приобщении юных к культуре, также нет отдельного упоминания о воспитании, он именуется системой образования. Исходя из этого, мы будем использовать слово «образование» для обозначения целостного процесса придания облика растущему человеку, в том числе и нравственного.

Итак, понятие «образование» имеет три основных значения: образование — это достояние личности, образование — процесс обретения личностью своего достояния; система образования — социальный институт, существующий для того, чтобы помогать всем гражданам обрести такое достояние.

Определения образования. Приведенные выше формулировки не следует считать строгими определениями. Как известно из логики, определение должно давать возможность отличить данный объект от других посредством явного формулирования его свойств. Для искусственных объектов можно указать способы их построения, если объект оказывается в нашем распоряжении и может быть нами как-то использован — способы употребления; для естественных объектов можно описать путь их возникновения. Если обозначение объекта уже существует в естественном языке и обыденное словоупотребление уже охарактеризовано, его следует уточнить в более узком философском или конкретно-научном контексте.

Явное классическое определение указывает, к какому роду принадлежит объект, и дает видовое отличие. Это значит, что мы должны в используемой нами системе понятий (классификации) найти понятие

более общее, чем образование, и дать отличительный признак последнего. Например, образование как достояние личности является подсистемой индивидуальной культуры личности. Здесь роль общего понятия играет индивидуальная культура, в которую помимо образования входят и многие другие подсистемы: характер, способности, склонности, привычки.

Генетическое определение поясняет, как возникает, образуется рассматриваемый объект. Конструируя его, мы должны описать, как, если можно так выразиться, образуется образование. *Операциональное определение* предлагает измерительные процедуры, посредством которых можно найти численное значение измеряемой величины. Скажем, градусы шкалы Цельсия характеризуют температуру в некоторых условных единицах — сотых долях разницы между температурами кипения воды и таяния льда. А психологи почти не шутя утверждают, что интеллект — это то, что измеряется тестами интеллекта, все же другие определения — чистые метафоры. Правда, как измерять образование, они пока еще не придумали. То, что фиксируют в школе при помощи баллов, это не образование, а условная степень освоения школьной программы.

Возможно еще *контекстуальное определение*, когда смысл понятия выясняется благодаря его неоднократному употреблению вместе с другими, известными словами и выражениями. Этот способ — самый естественный и глубоко укорененный в жизненной практике. Им бессознательно пользуется ребенок, постепенно выясняя значение слов в процессе овладения естественным языком; очень краткий контекстуальный анализ мы провели чуть выше, когда обнаружили три основных смысла слова «образование». И мы старались так построить эту книгу, чтобы она вся была одним большим контекстуальным определением понятия «образование».

После обсуждения обыденного словоупотребления следовало бы уточнить значение слова в более узкой области, перейти от естественного языка к языку науки. Но чтобы произвести такое уточнение, нужно установить, по какому «ведомству» проходит понятие «образование», какая дисциплина считает его своим. Если снова обратиться к словарям и энциклопедиям, то окажется, что словари по психологии этого понятия не содержат, не найдешь этого слова и в предметных указателях книг по нейрофизиологии и нейропсихологии. Философские словари «ведут себя» неоднозначно: в большом и очень содержательном философском энциклопедическом словаре (1989) данное

слово отсутствует, а краткая философская энциклопедия издательства «Прогресс» (1994) утверждает, что образование — это духовный облик человека. Вряд ли можно считать «духовный облик» удовлетворительным определением — использованная метафора почти не суживает значения слова, взятого из естественного языка.

В педагогике под образованием обычно понимают совокупность или, как все чаще говорят в последнее время, систему знаний, умений и навыков. Однако обычно ни элементы системы не определяются сколько-нибудь строго, ни характерные особенности структуры целого не указываются.

Один из классиков аналитической философии образования Ричард Питерс в своей работе «Этика и образование» обсуждал смысл этого понятия. По его мнению, образование предполагает преднамеренную передачу действительно ценного знания нравственно приемлемыми способами. Понятно, что такого рода методологические соображения нуждаются в расшифровке, следует указать, какие знания являются подлинно ценными и какие именно способы их передачи можно признать нравственно приемлемыми. Очевидно, однако, что Питерс подразумевает, во-первых, только процессуальную сторону образования, а во-вторых, исключительно процессы, которые специально организованы в рамках системы образования. Кроме того, Питерс говорит исключительно о деятельности учителя, работа учителя, выполняемая учеником, здесь не имеется в виду.

Важные соображения высказывает Питерс относительно образования как достояния личности. Он полагает, что образованный человек должен: 1) владеть неким целостным объемом знаний или, иначе, понятийной схемой, а не просто изолированными умениями и навыками; 2) быть преобразованным этими представлениями таким образом, чтобы знание, например истории, влияло на то, как человек воспринимает, скажем, архитектуру или социальные институты; 3) предпочитать определенные стандарты или нормы, неявно заложенные в освоенных им способах понимания мира; 4) иметь собственную познавательную позицию — способность разместить, например, некое научное понимание в более широком контексте мировосприятия. Приняв к сведению эти соображения, отметим, что при всей их содержательности они также не имеют характера строгого определения.

Оговоримся — мы глубоко уверены, что строгие определения либо невозможны, либо не приносят никакой пользы в той широкой гуманитарной области, к которой относится и философия образова-

ния. Однако и не слишком строгое определение обретает конкретный смысл лишь в некоторой системе понятий и представлений. Так и образование можно понять (как процесс и результат), только увидев его роль и место в развитии личности.

Выдающийся ученый, нобелевский лауреат Макс фон Лауэ сказал: «Образование — это то, что остается, когда все выученное забывается». Его определение звучит парадоксально: действительно, что может остаться после того, как все выученное забыто? Нам кажется, что высказывание ученого можно интерпретировать следующим образом. Образование человека есть система моделей мира и поведения, среди подсистем которой можно выделить знания, умения, навыки и т.п. Поскольку в системе отношения между элементами, т.е. структура целого важнее, чем элементы, взятые по отдельности, потеря даже большого массива данных (знаний) практически не приносит ущерба целостности образования. Так, при обмене веществ в организме постоянно происходит замена конкретных атомов водорода или азота на другие атомы тех же химических элементов, но способ их соединения между собой при этом остается прежним и организм сохраняет свою структуру.

Личность и культурная среда. Рассматривая процесс образования как движение личности в поле культуры сообщества, мы ясно различаем две его составляющие. С одной стороны, человек активен, он движется по пути познания, разрабатывает и совершенствует индивидуальную систему моделей мира. С другой стороны, личность растет в культурной среде и становится ее неотъемлемой частью, принимает нормы, обычаи и привычки, осваивает модельный фонд, издавна принадлежащий сообществу. Становление и развитие индивидуальной культуры в поле культуры сообщества и является объектом исследования философии образования. В процессе диалога с социальной средой личность приобретает опыт действия, созерцания, воображения и размышления, который и созидает ее образование.

Взаимодействие личности с культурой сообщества в своем конкретном развертывании протекает с отдельными людьми, книгами, фильмами, а не с культурой вообще — такого единого субъекта взаимодействия просто не существует. В семье, школе, детском саду, на работе, на отдыхе человек окружен другими людьми, каждый из которых является носителем определенных привычек и обычаев, придерживается каких-то нравственных норм, владеет некоторой

информацией. Соприкосновение со всеми этими штрихами культуры раздвигает горизонт образования личности. Известно, что путешествия очень способствуют образованию, поскольку связаны с необычными встречами, приключениями, вообще различными случайностями.

Любое взаимодействие потенциально образовательно, но на деле по-настоящему оказывают влияние только те из них, которые становятся значимыми для личности. Человек может формально считаться учеником такого-то учителя, но не иметь с ним подлинного контакта и, стало быть, ничему от него не научиться. А бывает наоборот — какая-то случайная встреча порождает симпатию к человеку и тем самым высекает искру подлинного интереса к той области культуры, к которой он принадлежит.

Рассмотрим процесс взаимодействия более подробно — как оно совершается, так сказать, технически. У людей ведь нет возможности непосредственно соприкасаться душами, открывать друг другу свой интеллект, им приходится общаться при помощи посредников — текстов, состоящих из слов, жестов, мимики. Общение сводится к порождению и восприятию текстов; любое влияние, которое способен оказать один человек на другого, зависит от выразительных возможностей того, кто порождает текст, и способности другого к восприятию.

Содержание текста отнюдь не является постоянной величиной. Любое сообщение неизбежно искажается в процессе восприятия, а если, например, оно написано на языке, который никто не может понять, говорить о его содержании вообще нет смысла. У каждого человека свой контекст мировосприятия, так что содержание любого текста как бы рождается заново в процессе восприятия. Даже при самом простом повседневном общении членов одной семьи порой возникают недоразумения и недопонимания, тем более они возможны, если тот, кто воспринимает текст, значительно отдален от его автора расстоянием, временем и родным языком. Пьесы Шекспира и в Англии, на родине автора, приходится для современных читателей снабжать множеством комментариев, а в иноязычных (и соответственно инкультурных) странах к этому добавляются проблемы перевода — проблемы колоссальные, поскольку язык всегда обозначает какие-то реалии местной культуры и перевод совершается вовсе не просто с языка на язык, но, так сказать, из культуры в культуру.

Если же мы воспринимаем пьесу, как это и положено со времен древних греков, в театре, мы получаем сообщение ее автора из рук

режиссера-постановщика, воплощенное на сцене актерами. Таким образом, наше восприятие многократно опосредовано: обращаясь, например, к тексту пьесы «Гамлет», мы фактически имеем дело со всей культурой бытования пьесы на родине автора, с традицией ее перевода на русский язык, театральной постановки, с национальной традицией актерской игры, индивидуальностью данного режиссера и т.п.

Но если рассмотреть, казалось бы, более простой пример — восприятие в России стихотворения русского автора, то положение окажется не намного проще. Возьмем, например, стихотворение Евгения Баратынского, написанное в 1828 году:

Мой дар убог и голос мой негромок,
Но я живу, и на земли мое
Кому-нибудь любезно бытие:
Его найдет далекий мой потомок
В моих стихах; как знать? душа моя
Окажется с душой его в сношеньи,
И как нашел я друга в поколеньи,
Читателя найду в потомстве я.

Как видим, язык очень близок к современному, но все-таки отличается от него некоторыми деталями («на земли», а не на земле; «мое» с е на конце, а не с ё; слово «любезно» в том смысле, который подразумевает автор, теперь вышло из употребления; понятие «сношение» резко сузило свой объем; на современный взгляд странноват синтаксис). Но главное не в этом — поэт признает, что, хотя у него есть в нынешнем поколении друг, читателя он надеется обрести только в последующих поколениях, в потомстве. Его творчество, видимо, оказалось воспринятым современниками не с той глубиной, как хотелось бы автору; вероятно, не нашлось человека, который откликнулся бы на его тексты родственным пониманием, истолковал бы их в соответствии с замыслом.

Тексты, которые находят отклик в душе воспринимающего, изменяют ее (душу), поскольку заставляют трудиться над самосовершенствованием. Посредством общения с очень многими текстами, а стало быть, с людьми, их породившими или перетолковавшими, человек формирует индивидуальную культуру. Культурная среда у каждого своя, она состоит из текстов (разных времен и языков), с которыми ему довелось повстречаться. Ни ученики одного класса, ни члены одной семьи не принадлежат к одной и той же культуре, потому что у каждого из них сложилась своя совокупность текстов, на которые они живо откликнулись.

Индивидуальная культура и образование. Под индивидуальной культурой данного человека мы будем понимать характер, нравы, обычаи, привычки; сознание и самосознание; знания, умения, навыки; интеллект и чувства — короче говоря, целостную систему понятий и представлений о мире и о себе в этом мире. Культура сообщества живет и сохраняется как связанная совокупность индивидуальных культур, она всегда существенно внутренне неоднородна: русскую национальную культуру, например, составляет творчество Пушкина, Толстого, Достоевского, Чайковского и многих других, непохожих друг на друга авторов. Чем более разнообразна культура сообщества, тем больше возможностей у индивидов свободно строить собственную уникальную культуру.

Образование как подсистема индивидуальной культуры представляет в ней культуру общества. Этот материал, конечно, усваивается (делается своим), становится, по Майклу Поляни, личностным знанием, но все же усваиваемый модельный фонд принадлежит сообществу в целом. Образование, как пуповина, соединяет личность с культурой сообщества, оно задает контекст любому личному свершению. Чем более творческой (или менее образованной) является личность, тем меньшее место по сравнению со всей индивидуальной культурой занимает образование.

Образование насквозь пронизано эмоционально-ценностными и эстетическими отношениями. Если пытаться выражать чувства и отношения словами, могут получиться, например, такие тексты: «Я люблю стихи Баратынского, считаю их прекрасными и ему самому горячо сочувствую»; «Мне доставляет большое удовольствие заниматься математическим анализом — так приятно брать производные и интегралы». Постоянное присутствие образования в личности ощущается как ее связь с духовной родиной, оно заключает в себе языки культуры, которыми личность владеет, тексты, в которых она ориентируется, и дает возможность воспринимать и интерпретировать чужие тексты и создавать свои.

Можно представить себе человека, почти всю индивидуальную культуру которого составляет образование. Это так называемые ходячие энциклопедии, которые помнят наизусть колоссальное количество текстов, но при этом мало что в них понимают. «Помню» означает «могу воспроизвести», а «знаю» — не только могу воспроизвести, но еще и ориентируюсь, понимаю, чувствую. Знание, в отличие от чистого хранения в памяти, характеризуется наличием у информации

субъективного смысла, позволяющего включить ее в связи и отношения индивидуальной системы моделей — образования в определении Макса фон Лауэ.

Неявность культурного контекста. Усваиваемая отдельным человеком картина мира, присущая данной культуре, выражается в самой структуре вырабатываемого ею языка интерпретации мира. Смысл любого высказывания опосредован всем контекстом культуры: сам язык неявно выражает то понимание мира (тоже во многом неявное), которое в ней содержится. Освоение языка — родного, языка науки или искусства — всегда связано с овладением реалиями культуры. Знаки внешней, «объективной» культуры, поначалу чуждые, обретают значение и смысл, постепенно становятся субъективными символами индивидуальной культуры. Ведь знаки и символы не вполне одно и то же: первые просто обозначают объекты и явления внешнего мира, вторые же выражают связь данного знака со всем внутренним интеллектуальным и эмоциональным опытом.

Влияние, оказываемое процессом освоения языка на формирование индивидуальной культуры, трудно переоценить. Существует предположение, что бессознательно усваиваемая структура родного языка определяет способ восприятия мира и познавательный стиль. Эта идея, имеющая название гипотезы лингвистической относительности Сепира—Уорфа (Сепир высказал основы гипотезы в 1912 г., а его ученик Уорф в гораздо более разработанном виде представил ее в 1956 г.), утверждает, что различия во взглядах на реальный мир, существующие у разных народов, определяются разницей в структуре языков.

Освоение строя родного языка совершается бессознательно. Существующие в нем закономерности неизвестны в деталях самым образованным лингвистам, тем более неизвестны они ребенку, который в большинстве случаев никогда их и не узнает, но тем не менее научится пользоваться родной речью. Вместе с языком он освоит огромное, неизмеримое количество реалий культуры, не осознав и не запомнив этого. Мы забываем обстоятельства внешнего окружения и внутренней жизни во младенчестве, но они оказывают очень большое влияние на то, какими мы становимся в более позднем возрасте.

Система образования как культурный посредник. В раннем детстве образование направляется в основном личным интересом формирующегося человека, оно совершается самопроизвольно. Спонтанная

составляющая всегда присутствует в образовании, поскольку всегда есть личный интерес и случайности жизни. Общество и государство, родители и другие близкие люди пытаются определенным образом направить образовательные усилия формирующейся личности. Так в образовательном процессе появляется организованная составляющая.

Появление в истории системы образования связано с необходимостью сохранения культуры. В те далекие времена членам человеческого сообщества казалось, что ритуальные действия, которые совершают жрецы, имеют первостепенное значение для выживания племени. Как слово «культура» произошло от слова «культ», так и сама культура — то, что необходимо было беречь и передавать по наследству, — выросла из культовой обрядности.

Тексты ритуалов (под текстами мы по-прежнему понимаем не только чисто словесные последовательности, но и сочетающиеся с ними мимические и пантомимические знаковые ряды) отличались, как правило, громоздкостью и непонятностью, что порождало вполне определенный способ освоения культурной традиции: на современном языке это можно назвать зубрежкой. По этой причине при отборе учеников в первую очередь интересовались памятью кандидата. О развитии личности в образовании речь не шла, ни каких представлений в культуре, ни выражающих их понятий в языке еще не было.

Другие истоки системы образования можно усмотреть в существовавшей в родоплеменном обществе специальной подготовке к посвящению во взрослые — инициациям. Эта церемония была обязательной для всех подрастающих членов племени, и руководили ею специальные люди. В процессе подготовки подростки по много раз повторяли одни и те же движения, действия, слова. Для успешности закрепления тренировки сопровождалась ударами палкой или уколами копьём.

Традиция передавалась сначала изустно, а затем, после возникновения письменности, путем фиксации существующих текстов при помощи неживых носителей информации. Зарождение образовательных учреждений было связано с необходимостью организации встречи активных носителей культуры с теми, кто призван был ее унаследовать. Человек, который впоследствии станет называться учителем, вначале был просто непосредственным деятелем культуры, представителем той или иной ее подсистемы, представителем культа или власти, или того и другого вместе.

Первая известная писаной истории школа появилась в Шумере — государстве на древнем Ближнем Востоке. Она возникла первоначально

но при храме и только позднее стала светским образовательным центром. Учебными текстами служили мифы, эпические сказания, псалмы, гимны, любовные песни, погребальные плачи и т.п. Приобщение к культуре вначале происходило на неспециализированном материале. Позже шумерские учителя начали составлять специальные учебные тексты из слов и выражений, объединенных общим смыслом: в одних фигурировали названия растений, в других — различных живых существ, в третьих — камней и минералов, в четвертых — названия стран, городов и селений; создавались и математические задачки с ответами и решениями.

Постепенно сложилась большая совокупность таких текстов, в их числе были и поучения, наставления, нравоучения, рассказы о школьной жизни. По-видимому, можно даже говорить о двух основных программах — гуманитарной и естественно-научной, выражаясь современным языком (здесь, конечно, допускается модернизация: в те времена не было ни естественных наук, ни гуманитарных дисциплин, похожих на современные).

По мере усложнения культуры система образования начинает отбирать ее материал, фильтровать его. Оригинальные тексты уходят из школьной жизни, их место занимают всякого рода толкования, комментарии, интерпретации. Образовательное пространство школ берет на себя функции своеобразного шлюза между личностью и культурой.

По мере того, как появлялись все новые специализированные языки и тексты, возникала необходимость в различной профессиональной подготовке людей, представлявших в системе образования разные области культуры. Дифференциация наук стимулировала предметность в преподавании, что со временем нашло свое отражение в системе педагогического образования: сейчас педагогические институты в большинстве своем фактически копируют университетские структуры (в последнее время в том числе и по названию) с той лишь разницей, что на факультетах, носящих названия соответствующих наук, готовят не ученых, а учителей — людей, представляющих эти науки в системе образования. Около почти каждой науки и некоторых видов искусства сложились учебные предметы, имеющие такие же названия, но представляющие собой совокупность не оригинальных текстов, а пересказов, сводов результатов и объяснений.

Таким образом, система образования издавна рассматривает себя посредником между личностью и культурой; школа, учитель, учебник

заняты переводом с различных сложившихся в культуре общества языков на языки формирующихся индивидуальных культур. Методологические основы, стиль и качество этого перевода постоянно служат предметом обсуждения педагогов и широкой общественности, что неудивительно: для воспроизводства культуры имеет крайне важное значение, в каком виде предстает она перед вступающими в жизнь поколениями.

Традиционная система образования. Традиционная система образования, через которую и сейчас проходит подавляющее большинство людей во всем мире, складывалась веками и тысячелетиями. В Древнем Египте, как и в Шумере, было принято бить ученика, чтобы он слушался; бесконечно повторять одни и те же упражнения, чтобы они лучше запоминались и доводились до автоматизма; заучивать старинные тексты, освященные авторитетом, и бесконечно копировать их. Принуждение, палочная дисциплина, непреложность содержания, определенного традицией, — все это было и отчасти остается характерно для системы образования многих и многих государств древней, средневековой и современной Европы. Иного плана традиции существовали в Индии и Китае, но широко распространилась по миру именно европейская система вместе с прочими достижениями цивилизации. Эта система была унаследована Новым временем от средневековья, реформирована Яном Амосом Коменским триста лет назад, но цели, ценности и стиль образовательного взаимодействия выдают ее происхождение от той древней школы, которая описана на шумерских табличках.

Традиционная система образования, о которой сейчас идет речь, — это обыкновенная предметно-классно-урочная система, которую почти каждый знает на своем опыте. Обучение организовано по предметам, учебное время делится на уроки, а уроков бывает от пяти до восьми в день и все они разные; учащиеся группируются по классам в соответствии с возрастом и без всякой возможности выбора учителя или соучеников; успехи в учении оцениваются при помощи баллов; всегда есть отличные, хорошие и плохие ученики; посещение уроков обязательно так же, как и участие в разного рода контрольных мероприятиях — про все это, вероятно, можно было и не напоминать.

В своей книге «Школьные революционеры» Майкл Либарле и Томас Селигсон, характеризуя атмосферу современной школы, пишут: «Мы вынуждены конкурировать друг с другом, когда дело касается

отметок, почестей, отличий, поступления в колледж или в спортивные команды, а также социального признания. В ходе этой конкуренции совершенствуются не наша порядочность, понимание жизни и интеллектуальные способности, а скорее умение носить маску, неискренность, приспособленчество и стремление идти по безопасному и проторенному пути, готовность предать своих товарищей ради собственной выгоды. Но все это усваивается учащимися непроизвольно. Они просто приспособляются к школьной обстановке, усваивают нормальный способ достижения «успеха» в мрачном, обезличенном мире средней школы. Эта конкуренция сопряжена с многими унижениями для всех, даже для тех, кто добивается успеха. Главная цель школы — воспитание приспособленцев, подчиняющихся власти школьной системы». Воспоминания многих выдающихся людей о своем пути в образовании рисуют школу вообще и фигуру учителя в частности в довольно мрачных тонах. «Школа как средство образования была для меня просто пустым местом... кажется, все мои учителя и отец считали меня весьма заурядным мальчиком, стоявшим в интеллектуальном отношении, пожалуй, даже ниже среднего уровня» (Чарлз Дарвин).

«Если бы только кто-нибудь из учителей сумел показать “товар лицом”, сделав завлекательное предисловие к своему предмету, сумел бы расшевелить мое воображение и разжечь фантазию, вместо того, чтобы вбивать мне в голову факты, открыл бы мне тайну цифр и романтику географических карт, помог бы мне ощутить идею в истории и музыку в поэзии, — кто знает, может быть, я и стал бы ученым» (Чарлз Спенсер Чаплин).

Соприкосновение с традиционной системой образования нередко вызывает у ребенка и его родителей довольно тяжелые переживания. Выдающийся психолог и педагог Фредерик Беррес Скиннер, посетив урок в школе, где училась его дочь, записал у себя в дневнике: «Внезапно ситуация представилась мне совершенно абсурдной. Не чувствуя никакой вины, учитель разрушал почти все, что нам было известно о процессе научения». А Мария Кюри в письме к сестре выразилась гораздо более жестко: «Я думаю, что детей лучше топить, чем заключать в современные школы».

Вот что говорят во второй половине XX века о нормальной, стандартной американской школе американские педагоги: «Школы разрушают ум и сердца наших детей» (Джонатан Козол); «Школы не способствуют развитию ученика как человека» (Чарлз Паттерсон).

«Хочу привести слова одного учителя средней школы: “В нашем мире, — сказал он, — есть только два заведения, где главным фактором является срок, а не проделанная работа, — это школа и тюрьма. В других местах важна работа, а не то, сколько на нее ушло времени”» (Уильям Глассер).

Сравнение школы с тюрьмой или казармой давно стало привычным. Вспоминая школу, даже самый великий юморист XX века напроць теряет чувство юмора. «Из всего, что предназначается на земле для людей невинных, самое ужасное — это школа. Начать с того, что школа — это тюрьма. Однако в некоторых отношениях она еще более жестока, чем тюрьма. В тюрьме, например, вас не заставляют читать книжки, написанные тюремщиками и их начальниками... даже в те часы, когда ты убежал из этого стойла, из-под надзора тюремщика, ты не переставал терзать себя, склоняясь над ненавистными школьными учебниками, вместо того чтобы отважиться жить» (Джордж Бернанд Шоу).

Есть какой-то удивительный парадокс в том, что общество всегда недовольно своей системой образования, всегда подвергает ее резкой критике, но по большому счету все остается по-прежнему. Традиционная школа ведь действительно похожа на тюрьму хотя бы тем, что ученики обязаны находиться в ней под присмотром учителя, одна из функций которого — надзирать. И действительно, управление учением в такой школе нацелено на приобщение личности к устоявшимся общеобязательным нормам, а не на реализацию ее особых способностей и склонностей.

Создание социально-политического единообразия в обществе всегда было практическим делом системы образования, а иногда и осознанной целью. В начале XX века для обозначения этой цели появился даже термин — «социальная эффективность». Важной функцией обязательного всеобщего образования является, как говорят социологи, социальный контроль: оно призвано готовить послушных членов общества, принимающих его основные ценности. Это, конечно, вполне почтенная функция, не террористов же должна готовить система образования, но беда в том, что вместе с послушностью обычно приходят отсутствие инициативы, боязнь творчества и стремление к рутинному выполнению четко определенных обязанностей.

«В конце концов, мы учимся не для школы, а для жизни, мы в ней желаем выступать деятелями. Если характерные и существенные свойства жизни — разнообразие и изменчивость, то единообразие и

нсобычайная тугость на реформы в образовательной сфере не согласны с тоном жизни. Рутинная школьная система, постоянно смотрящая назад, а не вперед, будет плохо готовить к жизни, к усвоению и правильной оценке ее новых приобретений, и школа, таким образом, легко может оказаться как бы вне жизни, в каком-нибудь стоячем затоне с затхлой, а не свежей водой» (П.Ф. Каптерев).

К настоящему времени резко обострился конфликт между утилитарным технократическим взглядом на образование (с установкой на измеримые результаты учения и требованием подготовки учеников к рынку труда), с одной стороны, и потребностью демократического общества обеспечить возможности для индивидуального развития, с другой; между признаваемой многими необходимостью личностного роста в системе образования и повсеместно распространенной установкой на трансляцию знаний; между требованием свободы учения и жесткими формальными рамками традиционной системы.

Историю педагогики можно пролистывать назад и вперед с одним и тем же неизменным результатом: во все времена в качестве новых высказываются, по существу, одни и те же педагогические идеи — необходимость поддержки активности ребенка, его самостоятельного развития, необходимость учета его особенных способностей и склонностей. Но при этом «воспитание и образование нередко представляют ожесточенную борьбу против естественного творческого саморазвития человека и стремятся втиснуть его в наперед заготовленные рамки, вести по шаблону, по проторенной дорожке, причем при общей насильственности постановки воспитания все же идет речь о самостоятельности» (П.Ф. Каптерев).

Альтернативные образовательные системы. Сейчас к школам со стороны различных социальных групп одновременно предъявляются радикально разные требования и обращены во многих смыслах противоположные ожидания. Едва ли не все при этом утверждают, что школы не справляются со своей работой, но в том-то и дело, что нет никакой возможности договориться о том, в чем, собственно, эта работа должна заключаться. Однако все же основной упрек, адресованный традиционной системе образования, состоит в том, что она непрерывно приспособливает учеников к школе, а не школу к ученику, если воспользоваться знаменитым выражением Александра Нилла — человека, которого называли и продолжают называть самым великим революционером в истории педагогики.

Александр Нилл так говорил об особенностях своей школы: «... мы взялись создать школу, в которой у детей была бы свобода быть самими собой. Чтобы сделать это, мы должны были отказаться от всякой дисциплины, всякого управления, всякого внушения, всяких моральных поучений, всякого религиозного наставления. Нас называли храбрецами, но это вовсе не требовало храбрости. Все, что требовалось, у нас было, а именно — глубокая вера в ребенка, вера в то, что ребенок по природе своей существо доброе, а не злое. ...Я полагаю, что ребенок внутренне мудр и реалистичен. Если его оставить в покое, оставить без всяких внушений со стороны взрослых, он сам разовьется настолько, насколько способен развиваться».

Место принуждения должны занять самостоятельность и свобода. В школе Нилла ученики не обязаны ходить на уроки, и именно поэтому они их посещают. Их приводит на занятия личный интерес. Все появившиеся в XX веке (и продолжающие появляться) образовательные системы стремятся усилить роль спонтанной, естественной составляющей образования. Эти «свободные», «альтернативные», «прогрессивные» новые школы провозглашают в качестве основной ценности развитие личности в процессе образования. («Альтернативные» в переводе с латыни означает «другие», т.е. иные, нежели традиционные.)

Интересно отметить, что традиционное и прогрессивное образования используют разные понятия, вообще разный язык для обсуждения профессиональных проблем. Ключевыми словами первого языка выступают характер, самоконтроль, мудрость веков, дисциплина, умственные способности, производство, тренировка ума, основные предметы. Им противостоят слова прогрессивистов: рост и развитие, деятельность, интерес, свобода, потребности учащегося, целостная личность, социальное и эмоциональное согласование, школа как сообщество.

Так называемое прогрессивное образование (в США) питалось идеями Джона Дьюи, который указывал, что само по себе развитие личности является единственной нравственной целью, что с точки зрения морали смысл демократии состоит в ее вкладе в личностный рост каждого члена общества. А необходимым условием развития как для личности, так и для сообщества является способность создавать свое собственное новое понимание мира, но одновременно и конструктивно откликаться на идеи, выдвигаемые другими людьми, а также принимать чужую точку зрения не как нечто абсолютно чуждое, но с сочувствием понятое. Организованное в связи с такими идеями

образование резко отвергает принуждение и строит школьную практику вокруг собственного опыта ребенка.

Последнее вовсе не означает, что ученик должен быть полностью предоставлен сам себе. На практике такое построение образовательного процесса приводит к гораздо более многочисленным и более тесным контактам между учителем и учеником, чем было когда-либо в традиционной школе. Руководства со стороны учителя становится даже больше, но оно основывается на совершенно иных принципах.

Что же отвергает Дьюи в традиционном образовании? Во-первых, утверждает он, такое образование предназначено для стабильного социального устройства, которого давно не существует; во-вторых, ребенку навязываются стандарты, предметное содержание и методы работы взрослых, которые абсолютно чужды учащимся, находятся далеко за пределами их жизненного опыта.

Большим авторитетом пользуются сейчас в мире образовательные системы, связанные с именами Марии Монтессори и Рудольфа Штайнера. Мария Монтессори, итальянский педиатр и психиатр, обнаружила, что дети как с задержками развития, так и нормальные лучше обучаются при активной собственной работе с предлагаемыми им материалами. Она разработала многочисленные пособия для исследования цветов, форм, текстуры, звуков, элементов языка и даже геометрических отношений — наборы разных предметов, коробки, сосуды, веревочки. В этой специально организованной среде, как обнаружили сама Мария Монтессори и ее последователи, дети получают чувство уверенности в себе, обнаруживают способность сконцентрироваться и явный интерес к учению.

В школах Монтессори дети объединяются в разновозрастные группы, они могут по желанию упражняться индивидуально или в малых группах большую часть учебного дня. Класс в Монтессори-школе похож на мастерскую, занятую разнообразной деятельностью. Девизом Монтессори-обучения служит следующее высказывание (от имени ребенка): «Помоги мне сделать это самому». Трогательна и выразительна эмблема: рука ребенка прислонилась к руке взрослого, что подчеркивает самостоятельность младшего — не взрослый взял ребенка за руку и ведет туда, куда ему кажется нужным, а ребенок выбирает путь, опираясь на помощь взрослого.

Рудольф Штайнер — весьма своеобразный философ-мистик, основатель так называемой антропософии. После первой мировой

войны он разработал систему образования, которая должна была служить средством культурного и духовного возрождения Европы. Штайнер считал, что современное ему западное общество слишком большое внимание уделяет материальным ценностям в ущерб духовности и творческой изобретательности. Он предложил подход, при котором познавательные возможности, способности к искусству и нравственные основы стараются развивать совместно, в единой целостности. Программа обучения в вальдорфских школах (первая такая школа была создана для детей работников фирмы Вальдорф-Астория в Штутгарте в 1919 г., что и закрепилось в названии) опирается на мифологию, легенды и искусство с целью возбуждения в ребенке творческой активности.

Первые восемь лет с группой учеников работает только один учитель. Все применяемые методы обучения тщательно разработаны с тем, чтобы соответствовать фазам психического и духовного развития ребенка (по Штайнеру). Для создания необходимого окружения в этой системе также (как и в системе Монтессори) имеют очень большое значение цвет, форма, музыка. Учебный материал предьявляется, по возможности, в виде увлекательных историй, в поэтической форме. Существует особый «предмет», вводящий ученика в мир выразительных движений, — эвритмия. В вальдорфских школах стараются всемерно развить воображение ребенка и дать ему средства художественного выражения внутреннего мира.

В англоязычных странах одно из течений в альтернативном образовании представлено школами квакеров — последователей протестантской мистической секты, основанной в XVII веке Джорджем Фоксом. Основа его учения состоит в том, что каждый человек содержит зерно божественного, каждый имеет доступ к «внутреннему свету», который может открыть ему важные аспекты истины, если только человек научится усмирять эгоизм. Поиск истины не может быть предписан извне, а является, по Фоксу, личным экспериментальным исследованием. Квакеры выдвигали требование неограниченной свободы человека.

При такой духовной перспективе образование, как и богослужение, становится процессом личностных исканий, поддерживаемых дружественным и заботливым окружением. В квакерских школах Америки царит теплая демократическая атмосфера, межкультурная и межрасовая гармония. Они занимают значительное место в альтернативном образовании.

Движения за изменение привычных способов образования возникают и в рамках самой традиционной системы. В Соединенных Штатах, например, все большее число учителей английского (родного) языка не удовлетворяется рутинными методами обучения чтению (по далеким от жизни учебникам с тщательно отобранным словарем, вроде нашего «мама мыла раму»). Подход, который получил название «целостный язык», основан на том, что дети наилучшим образом научаются читать и писать так же, как они научаются ходить и говорить, т.е. просто делая это, погружаясь в это. Учителя, работающие таким образом, создают богатую языковую среду, включающую чтение оригинальных книг, писание писем, рассказывание историй, дискуссии, создание журналов. Делая учение значимым и одновременно увлекательным для учеников, учителя этого направления создали свои организации для реформирования школьного управления и разработки программ. Все большее число педагогов при выработке методик обучения начинают обращать серьезное внимание на учет стадий развития ребенка. Постепенно многим становится понятно, что очень трудно чему-нибудь научиться, сидя на жестких стульях и дыша в затылок друг другу. Начинают появляться программы типа «исследовательский класс» или «свободный класс».

Само наличие в обществе альтернативных образовательных систем оказывает заметное влияние на традиционную школу. В нашей стране в течение многих десятилетий не было вообще ничего альтернативного, поэтому и ныне многие поколения российских учеников и учителей просто не знают, что возможна еще какая-то образовательная система кроме самого жесткого варианта традиционной. Тем не менее в последнее десятилетие уходящего века и в России появилось немало различных учреждений альтернативной педагогики.

2. Ключевые идеи образования

Общая характеристика. Слово «идея» происходит от термина «эйдос», который ввел Платон для обозначения существующих в высшем мире прообразов всего того, с чем мы встречаемся. У Платона идея обозначала своего рода эталон, порождающую модель, «слепки» с которой и составляли все многообразие существующих в нашем мире объектов. Начиная с Декарта и Локка, идея обозначает мысленное представление, схематический образ действительного предмета. В немецком идеализме идея как образ совершенства, не существую-

щего в реальном мире, управляет творческими усилиями человека: «Идея, там, где она проникает в жизнь, дает неизмеримую силу и мощь, и только идея является источником силы» (Йоган Фихте). У Георга Гегеля идея и есть истинное бытие, сама жизнь, вся история представляется ему развертыванием абсолютной идеи.

Сейчас под идеей обычно понимают мысленный образ, представление, суждение, понятие, общую суть какого-нибудь замысла, а под идеологией человека или какой-нибудь группы людей (например, партии) подразумевают систему взглядов на мир, которой они придерживаются. Интересно в этой связи вспомнить, что во французской философии конца XVIII века работала группа так называемых «идеологов», которые пытались выявить совокупность человеческих идей и связать ее с чувственным опытом человека. У них существовало представление об идеологии как методе установления практических правил воспитания, этики и политики посредством точного познания физического мира, а также физиологии и психики человека.

Программа «идеологов» не была осуществлена, потому что не была обеспечена необходимым потенциалом естественных и гуманитарных наук (впрочем, они и сейчас не обладают таким потенциалом). Однако мысль о том, что для построения теории образования необходимо изучение закономерностей познания и формирования психики человека, возникала и высказывалась неоднократно: в XVI веке с большой силой эту мысль выразил Хуан Луис Вивес, а в XIX — Константин Дмитриевич Ушинский. Он отдал много сил отысканию «основной идеи образования», но его труд не был завершен, возможно, именно потому, что такой одной основной идеи просто не существует.

Сократ. Огромную роль в европейской философии вообще и в философии образования в частности сыграл человек, не написавший ни одной книги, просто не желавший этим заниматься. Имя его — Сократ. Этот внешне крайне неказистый, лысый и курносый сын каменотеса, ходивший в одной и той же скверной одежде летом и зимой, прославился тем, что постоянно втягивал людей в беседу, задавая массу вопросов, одновременно наивных и каверзных. Вопросы касались природы души, добродетели, прекрасного и безобразного, назначения человека — как сказали бы теперь, основных философских категорий. После разговора с ним собеседники чувствовали себя одновременно и осчастливленными, и совершенно сби-

тыми с толку: все, что прежде казалось понятным, безнадежно запутывалось, но при этом горизонт обсуждения проблем мощно раздвигался.

Сократ был занят тем, что задирает, обучал, провоцировал и продвигал тех, кто был готов с ним беседовать. Он считал себя не учителем мудрости, а человеком, пробуждающим стремление к истине. Мать Сократа была повитухой, и он часто говорил, что продолжает дело своей матери в нравственной области — помогает рождаться истине. Он старался тщательно обсуждать все рациональные доводы в пользу того или иного мнения и давать по ходу рассмотрения ясные определения. В отличие от большинства предшествующих (и многих последующих) философов, Сократ не изрекал истину, не проповедовал ее, а стремился обсудить все возможные точки зрения, не присоединяясь заранее ни к одной из них.

Этот, по Алексею Федоровичу Лосеву, «гениальный разговорщик и собеседник, пронизательнейший спорщик и диалектик, вечный говорун и шутник, ...вечный ученик...» занял в идеологии образования совершенно особое и огромное место. Сократ вовлекал собеседников в диалог, задавая якобы простой вопрос: например, что такое истина или что значит быть справедливым. Процесс сопоставления, сравнения, определения, уточнения продолжался до тех пор, пока все участники разговора не чувствовали, что дошли в своем анализе до самого высокого, доступного им в данный момент уровня. Сократ по видимости мягко, а по сути весьма жестко и определенно вел обсуждение, задавал вопросы, сообщал сведения, вынуждал партнеров — иногда мягко, а иногда не очень — увидеть ошибки в своих размышлениях и осознать истинные мотивы своих действий.

Сократовская ирония выявляет смысл обсуждаемой проблемы через совокупность иных, по ряду направлений противоположных смыслов («эйрон» по-гречески означает «притворщик», ироник — человек, который высказывает какую-то мысль, делая вид, что не говорит ничего подобного, он называет вещи противоположными именами). Сократ часто повторял, что достоверно он знает только одно — он ничего не знает. Это помогало ему выявить чужое невежество и позволяло преодолеть извечную противоположность позиций ученика и учителя. Участие в диалогах давало совершенно незаменимый опыт, который заставлял тщательно сопоставлять разные точки зрения, а не отстаивать собственную вопреки разумным аргументам.

Кстати, диалог — это разговор, вообще говоря, любого числа собеседников. Часто думают, что в этом слове фигурирует приставка «ди» — «два», но это не так. «Диа» (не «ди», а «диа») означает по-гречески «раз-», «сквозь», «через», а «логос» выступает в одном из главных своих значений — «слово». Так что диалог — это в буквальном смысле «раз-говор», слово, которое проходит через весь круг собеседников.

Платон и Аристотель. Еще у Гераклита логос, которым обладает душа человека, назван самообогащающимся, т.е. развивающимся, растущим, совершенствующимся. Греческие философы, отдававшие своему образованию много времени и сил, видели в этом глубокий жизненный смысл. Например, в пифагорейском братстве (философская школа, основанная Пифагором) придерживались такого образа жизни, который предусматривал стремление к прекрасному и благопристойному, а это, по их мнению, — в первую очередь занятия наукой и самообразование.

Философия, принятая как образ жизни, звала к самоуглублению. Прежде на первом месте стояли героические свершения, деятельная жизнь тела и души, теперь вперед выдвинулись созерцание и размышление. Пифагор говорил об этом так: одни приходят на Олимпийские игры, чтобы состязаться, другие — чтобы покупать и продавать, а третьи — чтобы смотреть. Подразумевалось, что эти третьи и суть философы.

В пифагорейской школе было принято учение о бессмертии души и ее переселении из одного тела в другое. Сам Пифагор как будто помнил о четырех своих прежних воплощениях. Геродот писал: «египтяне первыми высказали утверждение, что душа человека бессмертна, что с разрушением тела она вселяется в другое животное, которое рождается в это самое время... Учение это излагали и некоторые эллины как свое собственное». Известно, что представление о переселении душ было весьма влиятельным и подробно разработанным в древней Индии. Древние греки много путешествовали, и не исключено, что Пифагор мог побывать не только в Египте (что довольно близко), но и в Индии.

Платон в некоторой своеобразной форме принимает пифагорейское учение о бессмертии и переселении душ и делает его основой теории познания и обучения: «Человек должен постигать общие понятия, складывающиеся из многих чувственных восприятий, но

сводимые разумом воедино. А это — припоминание того, что видела некогда наша душа, когда она сопутствовала богу, свысока смотрела на то, что мы теперь называем бытием, и, поднявшись, заглядывала в подлинное бытие.

Раз душа бессмертна, часто рождается и видела все и здесь, и в Аиде [подземном мире мертвых], то нет ничего такого, чего бы она не познала; поэтому ничего удивительного нет в том, что и насчет добродетели, и насчет всего прочего она способна вспомнить то, что прежде ей было известно. И раз все в природе друг другу родственно, а душа все познала, ничто не мешает тому, кто вспомнил что-нибудь одно, — люди называют это познанием — самому найти и все остальное, если только он будет мужествен и неутомим в поисках: ведь искать и познавать — это как раз и значит припоминать».

Таким образом, все объекты, существующие в том мире, который материалисты считают единственно реальным, были для Платона бледными тенями истинной реальности, слабыми подобиями своих прототипов, существующих в мире идей. Припоминание (по-гречески анамнесис, отсюда медицинский термин «анамнез») составляет основу правильных представлений, которые на самом деле есть неосознанное, но уже имеющееся знание. Платон высказывает серьезные сомнения в способности написанного слова выразить сущность знания. В процессе живого диалога («совершенной речи») знание запечатлевается в душах собеседников, в то время как записанное слово дает только мнимую мудрость.

Значительная часть большого произведения Платона «Республика» посвящена проблеме образования. Учеников, по мнению Платона, следует обучать в соответствии с их способностями, а не давать всем одно и то же образование. (В XX веке Джон Дьюи восторженно говорил о «поразительном замечании» Платона, что образование должно быть приспособлено к ребенку, однако он не соглашался с его идеей о том, что оно должно быть подогнано к тем строго определенным категориям, на которые делятся все люди. Дьюи хотел, чтобы образование подбиралось для каждого конкретного ребенка.)

План Платона предусматривал различное образование для двух основных групп членов общества. В первую входили рабочие и ремесленники, а во вторую — воины и правители, высший эшелон класса воинов. Первую группу предполагалось надежно обучать практическим делам, «чтобы наши башмаки были хорошо сшиты, а посеvy ухожены». Вторая группа, выделяющаяся в юности по природной

физической силе и силе духа, должна была получать достойную телесную и нравственную выучку, как следует осваивать и философию. Длительность образования потенциальных правителей устанавливалась наибольшей, в их учебный план входило тщательное изучение философии, математики, литературы и истории.

Нельзя не заметить, что и в этой, уже довольно поздней модели (по сравнению, скажем, с древнеегипетской или шумерской) образование дается людям для их эффективного использования в соответствии с потребностями государства. При этом, конечно, развитие личности не исключается, но в платоновском образовательном проекте об этом просто не идет речь, осознанная цель — бесперебойное функционирование идеального государства.

Платоновскую концепцию образования можно назвать аристократической — статус подлинного человека, склонного к созерцанию и размышлению, предусматривался для немногих, но эти немногие зарабатывали право на исключительность своими природными способностями и выявлялись постепенно. Определенный образ жизни представлялся наилучшим, но все дети должны иметь возможность изучать предметы, готовящие к такой жизни, если же многие не преуспеют — это не считалось нарушением справедливости. Законы гласили, что учеников следует готовить к работе, соответствующей их способностям.

Платон занимался проблемами образования и практически был схолархом (выражаясь по-современному, директором школы). Школа его находилась среди садов и рощ в прекрасном месте, посвященном древнему герою Академу, то есть в Академии. Это название и закрепилось за прославленным учебным заведением, пожалуй, первым в европейской истории, получившим столь широкую известность.

В школе Платона действовало самоуправление — эта особенность потом возродится в устройстве многих школ Нового времени и доживет до наших дней. Схоларх был главой всей школы, а существовал еще глава учеников, называвшийся архонтом, он назначался каждый день из числа учеников. Сам Платон всегда был самым лучшим учителем и одновременно учеником своей школы, самым большим авторитетом в обладании знанием и активности познания.

Ученики Академии мало спали, были очень умеренны в еде, мяса не ели вовсе, много размышляли. Они составляли добровольное сообщество людей, которым интереснее всего было обдумывать разные

проблемы. В Академии занимались математикой, философией, астрономией и литературой, отчасти естественными науками. Это удивительное учебное заведение просуществовало 1000 лет и было закрыто в 529 г. н.э. императором Юстинианом: борясь во имя христианства с античной культурой, он закрывал философские школы и изгонял философов.

Аристотель, как и Платон, полагал, что люди должны быть подготовлены для подобающего им места в жизни и им нужно помочь развить свойства, необходимые для решения соответствующих задач. Другим существенным мотивом для Аристотеля был тезис о том, что потребности и благополучие государства могут и должны превалировать над правами личности — хороший гражданин, считал Аристотель, не только требует от государства защиты своих личных прав, но и желает внести свой вклад в общественное благополучие.

Аристотель предложил модель нравственного воспитания, широко популярную до сих пор, — тренировать детей в подходящих типах поведения. На современном языке это называется *упражнением в хороших поступках*; кроме того, такая модель хорошо совместима с библейским «наставь малого ребенка на путь истинный, и он не свернет с него и в старости». Аристотель полагал, что общество должно прививать детям ценности, возвращая их в деятельность, предназначенной для развития соответствующих добродетелей. Его не заботило обучение рассуждениям на моральные темы, он считал, что молодые люди, пока им не исполнится 20 лет, все равно не готовы для таких размышлений. Потом, когда они уже будут на деле добродетельными, им можно будет доверить анализ нравственных проблем; после того, как хорошие привычки подготовят почву, можно будет пускаться во всякие обсуждения.

Стоя на твердой почве реальности, Аристотель не верил, что люди могут гарантировать собственное последовательно нравственное поведение. Обстоятельства сильно действуют на нас. Люди великой добродетели могут противодействовать великим соблазнам, но даже героев могут одолеть внешние обстоятельства, вышедшие из-под их власти.

Аристотель полагал, что всякое человеческое существо находит в учении удовольствие. Счастье же состоит в достижении добродетелей, среди которых важную роль играет совершенствование интеллектуальной интуиции и теоретического мышления; счастье связано с актуализацией потенциальных возможностей, особенно способности

разумно мыслить и усматривать фундаментальные формы и принципы вещей. В представлении Аристотеля эти формы и принципы не существуют отдельно от предметов в особой области, как это было с идеями Платона, они суть структуры материальных вещей, которые постигает разум в процессе философского анализа.

Ведущая метафора познания у Аристотеля — пирамида, поднимающаяся от уровня реальной материальной вещи до абстракции чистой формы. Человечество в целом и каждый человек в отдельности стремятся вверх, к своему собственному совершенству, но в чем оно состоит и насколько сможет осуществиться, зависит от условий: природных способностей и состояния общества. Лишь тот, кто поднимается на высшие уровни разумности, имеет надежду достичь вершины. Женщины и рабы достигают нравственного совершенства лишь в той мере, в какой это требуется их функциями в обществе, а именно: рабы совсем лишены способности к свободной жизни, а женщины обладают ею лишь отчасти.

Аристотель, как и Платон, был схолархом и весьма известным. В его школе в Ликейской роще — Ликее (лицее, как стали говорить позже с латинским акцентом) — было принято вести занятия, прогуливаясь. Это, впрочем, повелось издавна. Вокруг каждого гимнасия (места для физических упражнений) обычно располагался перипат — городской сад, предназначенный для прогулок. В гимнасиях сначала тренировали только тело, а затем и душу, и ум, а в перипатах читали лекции, вели беседы и занятия. Постепенно перипат стал отождествляться со словом «школа» («схолэ»), а «перипатетики» («прогуливающиеся») стало означать просто «ученики». Поскольку многие реалии античной культуры были забыты в Европе, а Аристотель пользовался в христианском мире большим уважением, слово «перипатетики» закрепилось именно (и только) за учениками и последователями Аристотеля.

Идеи свободного развития. Главными механизмами становления человеческой индивидуальности с древнейших времен считались внешнее влияние и внутреннее саморазвитие, которые противостояли друг другу как в теории, так и на практике. В античности можно видеть примеры практического воплощения как той, так и другой идеологии: в Спарте внешнее влияние считалось полностью определяющим характер человека, так что образование и воспитание были полностью поставлены под контроль государства; в Афинах большое значение

придавалось свободному развитию личности. Века существования церковной культуры в Европе сделали необходимость сильнейшего внешнего принуждения как бы само собой разумеющейся. Идеалы внутренней свободы и свободы мысли снова провозгласили мыслители Возрождения.

В XVI веке Мишель де Монтень в своих замечательных «Опытах» (по-франц. — «эссе», после Монтеня это слово стало названием литературного жанра) писал, что ребенку внушают готовые истины, когда он еще не способен судить об их достоверности. Но ведь «об истине нельзя судить на основании чужого свидетельства или полагаясь на авторитет другого человека». По Монтеню, человеку надо помочь научиться самому наблюдать мир и на основании этих наблюдений размышлять, сравнивать, оценивать, вырабатывать самостоятельные суждения. Воспитателем для человека является сама природа, а способность к суждению возникает в опыте из сопоставления разума с действительностью.

Монтень писал: «Кто пожелает отделаться от всемогущих предрассудков обычая, тот обнаружит немало вещей, которые как будто и не вызывают сомнений, но вместе с тем и не имеют другой опоры, как только морщины и седина давно укоренившихся представлений. Сорвав же с подобных вещей эту личину и сопоставив их с истиной и разумом, такой человек почувствует, что, хотя прежние суждения его и полетели кувырком, все же почва под ногами у него стала тверже».

В XVII веке Джон Локк выдвинул тезис, который стал в Новое время чрезвычайно популярным среди философов и породил горячие дискуссии: нет ничего в разуме, чего не было бы прежде в ощущениях (в чувственных восприятиях, в опыте). Этим, во-первых, отрицалось существование каких-либо «врожденных идей», а во-вторых, личному опыту человека отводилось первостепенное место в его образовании. Локк утверждал, что все развитие человека зависит в первую очередь от того, каким оказался его конкретный индивидуальный опыт. Он считал ребенка существом, обладающим самостоятельной ценностью и требующим к себе уважения, и полагал, что руководить обучением следует, опираясь на естественные склонности ребенка. А дети и сами, отмечал Локк, не любят праздности, они стремятся к свободной и разнообразной деятельности.

В XVIII веке Жан-Жак Руссо с большой силой и присущей ему романтичностью высказал аналогичные идеи. Он полагал, что человек

рождается на свет совершенным, но воспитание его уродует. Человечество можно спасти, если начать воспитывать детей правильно. По Руссо, необходимо способствовать выявлению дарований ребенка, побуждать его к самостоятельному приобретению личного опыта. Он тоже призывал уважать в ребенке личность и предоставлять ему свободу развития, для чего считал необходимым соответствующим образом организовать окружающую среду. Видел он и то, что ребенка нельзя просто предоставить самому себе, — руководство свободным развитием составляет серьезную проблему.

Последователи Руссо, такие как Иоганн Генрих Песталоцци, Фридрих Фребель, Эллен Кей, приняли близко к сердцу мысли о следовании за естественным развитием ребенка, о необходимости уважать его личность и предоставлять свободу, преодолевать принуждение в образовании. Герберт Спенсер возлагал большие надежды на спонтанное развитие ребенка и призывал всячески поощрять его самостоятельность. Он подверг резкой критике современное ему традиционное образование, заявив, что оно убивает самостоятельное мышление, что зазубривание текстов, ничего не говорящих уму и сердцу, подавляет творческую активность и самостоятельность ребенка.

Джон Дьюи и экспериментализм. В философии образования, как она сложилась к настоящему времени, нет, кажется, более высокого авторитета, чем Джон Дьюи: он является, в сущности, ее основателем, а его работа «Демократия и образование» — первым капитальным трудом непосредственно по этой дисциплине. В более широкой области общей философии его свершения также считаются в высшей степени значительными: вместе с Чарлзом Пирсом, Джорджем Гербертом Мидом и Уильямом Джеймсом он разрабатывал принципиально новое течение в философии, получившее название «*прагматизм*».

Любая жизненная ситуация, по Дьюи, уникальна, поэтому польза обобщений и всякого рода теорий, вообще говоря, условна и относительна, но лично выработанная теория исследования этого мира безусловно полезна и даже необходима для жизни: преодолевая различные трудности, человек накапливает опыт решения проблем.

Обретение в процессе жизненного опыта знания (или истины, или веры — для Дьюи не имеет большого значения, как называть обретаемую в опыте уверенность в обоснованности своих утверждений) и есть, по Дьюи, образование. Принципиальным для него является

положение о том, что всю философию можно считать общей теорией образования, поскольку она говорит о приобретении человеком разумного и эмоционального отношения к природе и другим людям. Само человеческое существование для Дьюи есть воплощение экспериментального метода: человеческий опыт складывается из экспериментов человека с жизнью, он требует владения методами научного исследования в самом широком смысле слова.

Опора на личный опыт, слагающийся из экспериментов с самой жизнью, является главной составляющей идеологии экспериментализма. Наша способность жить самостоятельно, считают эксперименталисты, не может быть создана внешними влияниями, мы обретаем ее в той мере, в какой владеем собственными способами решения проблем. Если мы уверены, что справимся с новыми трудностями, это означает, что мы используем не только добытое в опыте знание, но и сам метод — свой собственный способ искать ответы на непредсказуемые вопросы, возникающие в уникальных ситуациях.

Демократия, по Джону Дьюи, это не какой-то конкретный способ правления, а политическое выражение экспериментального метода. Любая социальная структура, любой конкретный социальный институт могут быть поставлены под сомнение общественным разумом, руководствующимся общими идеалами. Тогда происходит преобразование общества, которое одновременно и расширяет возможности самовыражения личности, и увеличивает степень социальной связи.

Всякое естественно сложившееся сообщество имеет ту или иную совокупность разделяемых его членами ценностей и целей, но всеобщая цель человеческого общества состоит в управлении своим развитием. Демократия не предполагает уничтожения различий между людьми, поскольку именно эти различия обеспечивают необходимые условия для продолжения развития общества. А его развитие возможно лишь благодаря взаимодействию с уникальностью личности: именно творческие свершения отдельных людей предлагают обществу новые возможности роста.

В своей практической образовательной деятельности эксперименталисты стремятся установить атмосферу, в которой учащиеся заняты не бесполезным запоминанием, а размышлением над проблемами, важными именно для них. Устоявшееся знание, ранее добытое человечеством, может оказать помощь в этих размышлениях — так в личный опыт учеников входит культура общества. Важное значение при-

дается так называемой «непрерывности демократической атмосферы». Это означает, что молодые люди приучаются с полной серьезностью относиться к демократии и друг к другу, что единственно и может позволить отдельным людям и обществу в целом постоянно улучшать качество жизни.

Эксперименталисты убеждены, что практические следствия идей являются наилучшим мерилom их ценности. Для них единственным критерием оценки всякого образовательного процесса выступает его способность вносить вклад в рост человека как личности. Основная задача образования для эксперименталиста заключается в том, чтобы дети приобрели собственное мировоззрение, собственные убеждения и умение отстаивать их.

Экзистенциализм. В XX веке приобрел огромное влияние экзистенциализм (от лат. «*existentia*» — существование) — философия существования личности, подчеркивающая ее независимость и отрицающая любые умственные построения относительно цели и смысла жизни. Эта философия сосредоточена на уникальном пути, которым человек находит себя в этом мире, она подчеркивает важность переживаний каждой личности и возлагает на отдельного человека полную ответственность за его собственную судьбу.

Экзистенциализм с особым пристрастием рассматривает так называемые пограничные или предельные ситуации, в которые попадает человек, ищущий свою дорогу в этом абсурдном мире. Перед лицом вероятной или наверняка близкой смерти рушатся любые рациональные построения относительно смысла всей жизни вообще или, скажем, пользы образования.

Экзистенциалисты описывают путь человека, его судьбу, подчеркивая свободу и ответственность каждого. Они не верят в логику, не интересуются наукой, решительно противостоят всем подходам, для которых существенны физическая, химическая или даже органическая природа человеческого существования. Их в первую очередь интересует душевная и духовная жизнь личности, они не желают, чтобы судьба человека изучалась как объективный факт мира, они настаивают на уникальности жизненного пути личности, которую общество стремится превратить в бездушный автомат, дегуманизировать. Привычными темами экзистенциалистов являются непоправимое одиночество человека, абсурдность общества, разрушающего личность, мужество человека перед лицом смерти и принятие жизни.

Экзистенциализм бывает атеистический и религиозный, мягкий и радикальный, но все его версии исходят из личной ответственности человека за принятие решений, определяющих его судьбу. Свободу выбрать свою судьбу, выбрать себя самого и нести за это ответственность экзистенциалисты считают фундаментальным фактом существования. Пока человек жив, длится и его жизненный опыт, он никогда не может быть завершен, а познание мира нельзя отделить от личного (аффективного, эмоционального) роста.

Постмодернизм. На европейских языках «постмодернизм» (или «постмодерн») буквально означает «то, что после современности». Формально говоря, никакого постмодернизма быть не может, современность — это и есть наша нынешняя реальность, но вот как раз ощущение исчерпанности современной логики освоения мира в науке, искусстве, образовании и всей духовной жизни общества и составляет сущность постмодернизма как определенного типа самосознания культуры. Это умонастроение объединяет многих людей, нередко почти ни в чем не согласных друг с другом, разве что в критике некоторых важных аспектов современной культуры.

Слово «модерн» на всех европейских языках в историко-философском контексте означает не только современность, но и начало Нового времени — периода, начавшегося после Возрождения, — которому философия и науки крайне многим обязаны: именно тогда начался мощный прорыв европейского рационализма, достигшего своего расцвета к концу XIX века.

Общая идея постмодернистской критики естественных наук и естественно-научного образования состоит в том, что все истины, преподносимые как непреходящие научные достижения, нестабильны и относительны, что сама наука и выясняет. Постмодернизм выступает в роли философа-скептика, который стремится освободить умы от предрассудков: рациональности, строгой логики, детерминизма и даже вообще научности как таковой, которую представители этого течения считают неплодотворной.

Постмодернизм испытывает отвращение и даже ненависть ко всякой иерархии, субординации, ко всякой заданной или устоявшейся норме. Любая власть, даже этических норм или научных принципов, воспринимается постмодернистами как покушение на абсолютную свободу; власть учителя над учеником тоже относится к области отвергаемого и ненавистного. Они видят своего главного врага в со-

вокупности представлений (которые они называют модернистскими — восходящими к философии и науке Нового времени), рисующих мир в виде механизма, управляемого объективными и познаваемыми причинно-следственными законами. Постмодернизм считает «модернизм» и его представление о единственности истины основным препятствием на пути разработки плодотворного подхода к освоению мира.

Это направление пытается во имя справедливости стереть все и всяческие ценностные границы: между научным и житейским, западным и восточным, мужским и женским, между высоким искусством и рыночным ширпотребом. Постмодернизм полагает, что наука — порождение капиталистического общества, т.е. того патриархального, устаревшего способа существования, который, не задумываясь, принимает иерархию как в мире людей, так и в мире ценностей, принимает владычество одних людей и институтов над другими, так называемую объективность и другие подобные атрибуты патриархальности. Постмодернисты воспринимают как террор и тиранию требование соблюдения строгости методов вообще и методов научных исследований в частности.

Педагогика постмодернизма называет себя критической педагогикой, и действительно — в рамках этого направления мысли ведется резкая критика школы и общества, чаще всего в каком-то сугубо политическом аспекте. Вот характерная цитата (М.К. Кинчлоу): «Главная цель, которой служит педагогическое образование, особенно в части педагогической практики, часто состоит в адаптации новичков к существующим формам власти, которые преобладают в школах. В существующее технократическое педагогическое образование не входит критический подход к изучению того, какой опыт и какое сознание формируются и поощряются в школах. Понимание хрупкости демократии и необходимости ее ревностной защиты в образовании теряется за заботами об освоении преподавательских техник...»

Педагог-«модернист», по мнению постмодернистов, считает, что стоит на твердых объективных позициях (что ненавистно постмодернистам в первую очередь), с которых и оправдывает — объективно и незаинтересованно — сложившееся положение в образовании и обществе. Однако нельзя оправдывать свои нынешние действия ссылками на позитивные последствия в будущем, утверждает такая типично постмодернистская идеология, как антипедагогика, поскольку никто не может утверждать, что он знает будущее. В связи с этим

отрицается всякая возможность педагогического влияния на ребенка с целью содействия его развитию и утверждается, что организованное образование есть одно только принуждение и оболванивание.

Нельзя не признать, что в постмодернистской критике содержатся конструктивные идеи относительно организации процесса образовательного взаимодействия. Томас Кун писал в своей знаменитой книге «Структура научных революций», что при воцарении новой научной парадигмы все учебники переписываются: они теперь стремятся показать, что именно эта парадигма всегда и была представлена в классических текстах, а противоречащие ей точки зрения просто игнорируются. Настаивая на необходимости учесть все возможные точки зрения, постмодернисты, по существу, требуют расширения образовательного пространства, увеличения его насыщенности и многообразия. Они рассматривают социальную и даже физическую реальность как проблематичные и отчасти сконструированные самими исследователями, а не как данность, существующую независимо от исследователя. Позитивный смысл такой позиции состоит в том, что выдвигается требование привлекать к обсуждению большее число разнообразных точек зрения. Благодаря этому учитель и ученики начинают видеть каждый свою личную точку зрения лишь как одну из возможных в большой совокупности различных взглядов.

Постмодернизм как явление современной культуры постоянно привлекает внимание к опасности превращения живой и многосложной истины в однолинейную догму. Критическая педагогика заставляет всякую другую педагогика, кроме совсем уж самодовольной и закостенелой, постоянно оглядываться — не попала ли она в плен собственных предубеждений? Не пора ли взглянуть на себя со стороны?

Ричард Рорти. Выдающийся современный философ Ричард Рорти часто возражал против своего причисления к постмодернистам, которое произошло во многом благодаря шутке — он однажды назвал себя и Джона Дьюи «постмодернистскими буржуазными либералами». Однако это высказывание никому не показалось шуткой, кроме него самого, так что, вероятно, есть некоторые основания для такого сближения. Рорти, например, высказывает сомнения в том, что философия имеет какое-либо отношение к образованию. Реальный прогресс в образовании достигается, настаивает он, не в результате занятий философией, но «благодаря предложению новых конкретных альтернатив». «Если философия и имеет какую-либо социальную функ-

цию, — заключает он, — то мне она представляется терапевтической, состоящей в том, чтобы помочь людям выбраться из-под устаревших философских идей...» Он полагает, что если образовательной практике или, скажем, политике суждено быть улучшенными, то эти улучшения станут результатом закулисной борьбы между ведомствами и организациями, а не результатом соревнования философских теорий.

Рорти не раз называл себя истинно верным последователем Дьюи, но и с постмодернизмом его связывают сущностные идейные нити. Он (вполне в стиле этого направления) ввел новый термин «edification» (эдификация, если попытаться сказать по-русски) для более точного обозначения процесса «формирования себя посредством диалога», поскольку считал, что «education» (образование) звучит слишком плоско. Эдификация, определяет он, — это герменевтический дискурс, устанавливающий связи между нашей собственной культурой или дисциплиной и другими (о герменевтике рассказывается в главе «Понимание» части 1, а дискурс через французский язык происходит от латинского «discursus» — рассуждение, довод, аргумент; таким образом, герменевтический дискурс — толковательное рассуждение). Рорти вводит представление о двух типах образования: приобщение к существующей традиционной культуре и собственно эдификация — осознание истинности результатов собственного опыта и размышлений.

Иван Иллич. Большой и, можно сказать, скандальный интерес вызывают в мире идеи американца Ивана Иллича, также примыкающего к движению постмодернизма, автора знаменитой книги «Общество без школ». Наиболее консервативные деятели образования даже пытаются замалчивать его произведения, делая вид, что такого мыслителя вовсе не существует. Ход их рассуждений и эмоции, в сущности, нетрудно понять: можно критиковать школы с позиций человека, желающего сделать их лучше, можно предлагать альтернативный вариант организованного образования, но утверждать, что школы вообще не нужны или даже вредны, — это как-то даже неприлично. В то же время, если как следует вдуматься в совокупность идей, образующих систему взглядов Ивана Иллича, это перестает казаться безумным или кощунственным, — для философского анализа не должно быть закрытых зон.

По мнению этого автора, создание общества без школ — первый шаг на пути разрушения практики модернизма, которую он, как и

полагается постмодернисту, ненавидит. Иллич считает, что прекращение подобной практики поможет остановить происходящую сейчас деградацию человека и общества, которая угрожает самому существованию планеты. Технологическая цивилизация, по его мнению, не только вплотную подвела мир к экологической катастрофе, она создала такой способ мышления и понимания мира, который не позволяет людям ясно видеть, что она уже близка.

Иллич утверждает, что люди смогут преодолеть экологический кризис только в том случае, если станут непосредственно заботиться друг о друге. Это называют обычно идеей совместного выживания. По Илличу, выживанию мешает общая вовлеченность в «модернистский» способ понимания мира, который устанавливается и поддерживается школами. Этот способ необходимо отбросить, прозреть и начать думать самим. «Школьная система сегодня выполняет триединую функцию, характерную, как видно из истории, для могущественных церквей. Она является одновременно хранилищем социальных мифов, средством узаконения противоречий, содержащихся в этих мифах, и центром ритуальных действий, воспроизводящих и поддерживающих расхождения между этими мифами и реальностью» (Иван Иллич).

То, что Иллич называет мифом, известный философ образования Бауэрс называет идеологией, которая «придает единство на первый взгляд различным способам мышления и действия, образующим жизнь школы». Он, в частности, выделяет следующий набор характеристик технологического («модернистского») сознания:

- ♦ вера в превосходство абстрактно-теоретического типа мышления и в его необходимость для «объективного» понимания опыта;
- ♦ склонность разделять опыт на дискретные самодостаточные единицы, которые могут быть мысленно организованы в систему;
- ♦ готовность считать, что приобретенный опыт обеспечивает постоянную возможность технологического решения проблем и разумной продуктивной деятельности;
- ♦ вера в то, что результаты технологического решения проблем и эффективной деятельности и составляют прогресс;
- ♦ сверхпочтительное отношение к производящим знание специалистам — чистым носителям абстрактного стиля мышления.

Технологическая культура, соглашается Иван Иллич, создала новый и поразительно эффективный способ понимания явлений природы, но одновременно люди стали считать ученых как бы современ-

ными высшими жрецами знаний, людьми, которые могут успешно контролировать фундаментальные процессы, поскольку владеют таинственными языками и ритуалами. А обожествление науки привело к совершенно порочному стилю принятия социальных решений, что по возможным последствиям не менее опасно, чем разрушение земной экосистемы. Серьезные дискуссии по поводу важных решений становятся невозможными, поскольку люди обладают такими мощными иллюзиями в отношении науки, что даже само это слово стало обозначать не личную активность творца, а деятельность социальных институтов. Иллич, однако, не находится в оппозиции к науке как таковой, он обеспокоен ее особым положением, ее кастовостью, способами принятия решений в тиши кабинетов и вдали от общественных интересов.

Он утверждает также, что школа вводит людей в «миф постоянно производимых ценностей» или «миф бесконечного потребления». Мифы эти предполагают, что всякий созидательный процесс неизбежно производит что-то ценное. «Как только мы привыкаем к тому, что нам необходима школа, любая наша деятельность ставится в зависимость от других специализированных общественных институтов» (Иван Иллич). Точно так же, как мы научаемся зависеть от школы в получении образования, мы становимся зависимыми от ученых и других членов «модернистского профессионального духовенства» в получении любого знания. А поскольку всякое знание предьявляется как продукт научного исследования, люди чувствуют себя обязанными признать, что уже по одной этой причине оно имеет серьезную ценность.

Профессионализация познания, по мнению Иллича, создала своеобразное светское духовенство, «которому с позволения правящей элиты предоставлена власть защищать ее интересы». Поклонение науке и формирование элиты ученых привело к установлению монополии на мышление. Понимать мир, говорит он, — естественная потребность человека, а знание — вырастающая из этой потребности естественная ценность, но поклонение науке лишает человека способности порождать, вырабатывать знание. Оно приобретает форму упакованного, готового к употреблению товара, становится предсказуемым, запланированным и направленным к определенным целям, поэтому его эффективность в решении человеческих проблем всегда будет ограничена теми самыми технологическими рамками, для поддержания и сохранения которых оно и создается.

Знание, ставшее товаром, всегда неполно, ибо всегда есть возможность упаковать его несколько иначе. Обычный человек теряет всякую возможность собственного нетривиального понимания, люди становятся зависимыми от профессиональных производителей знания, а это ведет к параличу нравственного и политического воображения, создается познавательная беспомощность, которая «основывается на иллюзии, что знание отдельного гражданина имеет меньшую ценность, чем знание науки». Первое якобы есть лишь мнение, оно субъективно и исключается при принятии политических решений. Второе якобы объективно, оно добыто наукой и провозглашено ответственными лицами. Это «объективное» знание и используется в процессах принятия решений.

Полная монополия науки на мышление поддерживается также и убеждением, что прогресс человечества связан с прогрессом науки, однако при этом обычно упускается из вида, что наука в XX веке постоянно занята попытками решения ею же созданных проблем. Если мы хотим избежать экологической катастрофы, нам необходимо избавиться от плохого управления обществом, а для этого нужно прежде всего демифологизировать науку.

Иллич предлагает в качестве важнейшей этической ценности стремление к совместному выживанию. Благодаря такой установке индивидуальная свобода реализуется в свободном творческом диалоге личностей и в свободном же взаимодействии их со средой. Сильное чувство взаимной зависимости, которое должно развиваться у людей в обществе, ориентированном на совместное выживание, важно для Иллича наличием еще одной ценности — простоты. Простота здесь понимается в смысле несклонности к роскоши, как «социальная добродетель, которая позволяет людям найти пределы власти, на которую кто бы то ни было может претендовать во имя удовлетворения собственных потребностей или службы другим» (Иван Иллич).

В заключительной главе «Общества без школ» Иллич говорит о необходимости различать надежду и расчет. Надежда ориентирована на другого человека, она обращается к естественным человеческим ценностям простоты и совместности, объединяет людей. Надежда, пишет он, это наивная вера в доброту, а вот рассчитывать означает полагаться на результаты, запланированные человеком и считающиеся подвластными ему. Надежда связывает наши желания с другими людьми таким образом, что мы надеемся что-то получить от них в

дар, а расчет опирается на право требовать удовлетворения своих потребностей.

На пути нашего превращения в общество совместного выживания стоят, по Илличу, три взаимосвязанных препятствия: обожествление науки, искажение языка (приход в естественный язык научных терминов) и потеря уважения к официальным процедурам принятия социальных решений. Демифологизация науки открывает путь демократическому совмещению самых разных подходов, показывая, что традиционный способ мышления — лишь один из многих возможных путей принятия решения.

Технократическое мировоззрение рассматривает учителя как управляющего и надсмотрщика, учительский труд сводится к измерению достижений учащихся и управлению их поведением, а ученикам при этом отводится роль объектов управления. В духе идеологии совместного выживания учителя и ученики совместно пытаются осознать свою кровную связь с природой и ныне существующим социальным устройством. Жизнь человека рассматривается в отношении к предыдущим поколениям, которые оставили ныне живущим культурные нормы существования; к современникам, живущим в тех же природных и культурных условиях; к будущим поколениям, которые получают от нас культурные формы и образцы поведения, а также те отношения, в создании и воссоздании которых мы участвуем.

Пауло Фрейре. Другой заметной фигурой, также принадлежащей к широкому течению постмодернизма, является бразилец Пауло Фрейре. Его книга «Педагогика угнетенных», вышедшая одновременно с книгой Иллича «Общество без школ», в целом была принята педагогическим сообществом — идеи, высказанные в книге, широко обсуждались, у Фрейре были (и есть) последователи. В его идеях своеобразно смешиваются экзистенциализм, экспериментализм и марксизм. Ключевые слова его лексикона: господство, освобождение, практика, диалог, пограничная ситуация. Основные проблемы нынешней эпохи, по Фрейре, — господство людей друг над другом и роль различных его форм в дегуманизации человека.

Господство одних людей над другими порождается несправедливым социальным устройством и выражается во многих формах. Оно низводит личность до положения объекта экономической, политической или культурной эксплуатации, оно ограничивает сознание людей, заставляет их пассивно относиться к условиям своего существования.

Сам понятийный аппарат, который приходится использовать обычным людям, предоставлен им их угнетателями. Люди говорят на языке, который закрепляет их подчиненное положение и не позволяет им размышлять о том, как по-настоящему должен жить человек.

Быть человеком, по Фрейре, значит быть свободным, а свобода, в частности, выражается в возможности использования собственного, самостоятельно выработанного языка. Язык включает в себе образцы, модели мышления и действия, а люди наполняют язык смыслом в процессе собственного действия и размышления. «Человеческое существование не может быть безмолвным, оно также не может быть вскормлено фальшивыми словами — только подлинными словами питается истинно человеческое существование, словами, посредством которых люди изменяют мир. Существовать по-человечески значит самому называть мир и изменять его» (Пауло Фрейре). Под фальшивыми в этом контексте подразумеваются слова, предписанные для употребления кем-то другим, предполагающие пассивно-созерцательное отношение к миру.

Свободные люди пользуются подлинными словами, произнесение которых предполагает в человеке мыслящее и действующее существо, приносящее в мир свои намерения и смыслы и тем самым изменяющее его. Хотя свобода у Фрейре связана с внутренними измерениями личности, он не смотрит на человека как на существо одинокое и самодостаточное, он отстаивает необходимость диалога между людьми как единственной формы общения, в которой отсутствует подавление одного человека другим. Именно такой вид социального общения и следует развивать, считает он, если люди хотят реализовать свой человеческий потенциал. Диалог предполагает взаимность, доверие, открытость и желание совместно учиться. Всему этому противостоит монолог с его изолированностью, недоверием к человеку, наполненностью предписаниями, жесткостью и авторитарностью.

Пауло Фрейре, таким образом, подчеркивает связь между определенными формами коммуникации (монолог) и нарастающей в результате их использования дегуманизацией личности. Жизнь в условиях, полностью определяемых внешней властью, и есть дегуманизованная форма существования. Люди, живущие в соответствии со своей человеческой сущностью, достигают освобождения, принимая на себя полную ответственность за условия своего существования. Человек, сам принявший на себя власть над собой, живет в условиях диалога и общности с другими людьми, он постоянно размышляет и действу-

ет, поддерживая человеческие, то есть свободные условия существования.

«Люди, поскольку они осознают себя и мир, являются сознательными существами, они живут, постоянно определяя границы собственной свободы. Отделяя себя (посредством критического размышления) от мира, от своей собственной деятельности, размещая в себе и в своих отношениях с миром и другими людьми центр принятия решений, люди преодолевают ограничивающие их ситуации... Когда критическое восприятие воплощается в действие, рождается атмосфера надежды и доверия, ведущая людей к попыткам преодолеть свои ограничения» (Пауло Фрейре).

Представление Фрейре о том, что человеку постоянно угрожает подавление со стороны власти, что он постоянно вынужден преодолевать препятствия, выходить из проблемных и даже пограничных ситуаций, обнаруживает определенную близость с позицией Дьюи, согласно которой опыт, образующий личность, как раз и складывается из разрешения проблем. Фрейре, используя несколько иной язык, выражает, по сути дела, тот же взгляд: «По мере преобразования реальности и разрешения стоящих на очереди проблем будут возникать новые, в свою очередь предполагающие новые границы, новые пределы». Фрейре говорит о проблемном обучении как о «революционной будущности»: «проблемное обучение признает людей существами, способными преодолеть свои ограничения, выйти за свои пределы, существами, которые движутся и смотрят вперед, для которых неподвижность представляет собой смертельную угрозу, а вглядывание в прошлое должно быть лишь средством более ясно понять, что и кто они есть, чтобы они могли разумно выбирать направление движения и строить будущее».

Одной из наиболее ярких особенностей Фрейре является отсутствие у него каких бы то ни было сомнений в отношении природы и методов освобождения. Он, в сущности, не вникает в сложности, его конструкции очень просты и полярны (возможно, в этом и состоит секрет его популярности). Для него совершенно ясно, что освобождение противостоит господству и является важнейшей темой эпохи, а чтобы уничтожить угнетение, нужно преодолеть подчиненное положение, в котором человек не может высказываться и действовать естественно. Образование, выдвигающее диалог в качестве основного средства выявления и обсуждения пограничной ситуации, является для Фрейре по сути делом политическим в том смысле, что включает практику свободы — упражнения в свободном обсуждении. образо-

вание, таким образом, рассматривается как процесс критического осмысления условий существования, а также как средство формирования новых оснований для принятия решения и действия.

Отправной точкой для установления форм образования, несущих освобождение, является непосредственный жизненный мир индивида. Учить, по Фрейре, означает показывать, как ценности, воплощенные в структурах повседневного существования, ограничивают мышление и поведение человека. Поскольку человек, который должен преодолеть свое подчиненное положение, часто подавлен и угнетен до такого состояния, что его повседневный опыт кажется ему единственно возможным, необходимо, чтобы педагог (который выступает в роли координатора и соратника по исследованию) помог ученику как-то зафиксировать его жизненную ситуацию. Этот процесс фиксации, который автор противопоставляет работе по чужим и чуждым программам, не имеющим никакого отношения к жизненному опыту учащихся, побуждает их посмотреть со стороны на самих себя, на те структуры личности, которые сложились под действием внешних социальных условий, были бессознательно впитаны извне.

Посредством диалога, включающего всех его участников в процесс учения, можно перейти от пассивного принятия ситуации к критическому осмыслению того, что прежде принималось как должное. Произносимые при этом участниками слова помогают осмыслить происходящие изменения и осознать необходимость преобразования реальности, а поскольку по мере преодоления одних пограничных ситуаций возникают новые, процесс осознания должен запускаться снова и снова.

Идеология, политика и культура. В идеологии постмодернизма, как мы видели, очень сильны политические мотивы, авторы этого круга постоянно призывают к справедливости и стремятся к освобождению. Нельзя не признать, что и общество в целом, и государство, которое осуществляет управление им, сильно влияют на систему образования, на ту среду, которая может выстроиться в конкретных образовательных учреждениях. Управление учением, формирование нравственных ценностей, попытки измерения достижений учеников, поддержание дисциплины или, лучше сказать, рабочей атмосферы в группе — формы и методы осуществления всех аспектов педагогической деятельности весьма сильно зависят от структуры управления в обществе, от типа государственных институтов.

Множественность социальных институтов, признание ими одной и той же демократической системы ценностей, равновесие их притязаний на руководство обществом создают обстановку терпимого, мягкого управления системой образования со стороны общества и государства. В таких условиях велика роль творчества, личного интереса и познавательной инициативы. В Афинах эпохи Перикла развитая и образованная личность была уже отчетливо осознана как одна из наивысших ценностей сообщества, а в то же самое время в тоталитарной Спарте круг ценностей образования и воспитания ограничивался воинскими доблестями, преданностью государству и способностью переносить лишения.

В истории представлены и такие варианты развития общества и культуры, при которых происходит упрощение их структуры, деградация и вырождение. Такое катастрофическое изменение условий развития связано с предельным уменьшением внутреннего разнообразия системы. Если одна из подсистем общества — церковь, партия, армия — захватывает абсолютное главенство и подавляет все остальные, управление становится авторитарным, разрушаются внутренние системные связи, в результате чего происходит, по существу, откат к стадной организации.

В этом случае общество в целом и любая его подсистема не терпит игры, пытается совершенно исключить случайность. Устанавливается вполне определенное представление об истине: она абсолютна, едина и единственна, ее догматы установлены от века и гарантированы господствующей идеологией. Можно упражняться, говоря языком европейского средневековья, в апологетике (защите существующей идеологии), патристике (изучении писаний отцов данной конкретной церкви) и схоластике (догматизированной разновидности науки, в которой основные положения не разрешается пересматривать), но дух свободного исследования тщательно вытравляется.

Общества такого типа, как известно, называются тоталитарными, и примеры тоталитаризма отнюдь не исчерпываются тем, что известно по политической истории XX века. Расцвет греческой культуры сначала в Ионии, а затем с центром в Афинах продолжался два века, но уже при жизни Аристотеля началась эпоха императоров, военной диктатуры, стремления к мировому господству. Сначала это происходило в Греции, а затем в Риме. Христианство, бывшее вначале гонимой сектой, постепенно становится государственной религией и начинает вести войну на уничтожение с античной культурой.

В государствах тоталитарного типа реализуются мечты утопистов всех времен о предельной рассудочной функциональности образования: личность, сведенная к социальной роли, исчерпывается знаниями, умениями и навыками, минимально необходимыми для отправления служебных функций. Здесь вообще нет места развитию индивидуальности: «Регламентирование предписанных функций... не допускает необратимого проникновения в вероятностное будущее, — проникновения, которое является действительным условием человеческой жизни» (Норберт Винер).

В благоприятных условиях развитого демократического общества пространством образования личности выступает вся мировая культура. Личность, примеряясь к различным образцам, находит себе во внутренне разнообразной культуре подходящую нишу. Яркая творческая личность, не уместящаяся ни в какой нише, имеет возможность найти свой путь в мирном преобразовании традиции посредством диалога.

3. Аксиология образования

Общая характеристика. Аксиология (от греч. «аксия» — ценность) — философское учение о структуре мира ценностей, их месте в реальности. Эта дисциплина ставит вопросы о связи ценностей между собой и связи их с природой, культурой, обществом и личностью. Смысл самого термина «ценность» указывает на особое значение для человека или сообщества тех или иных объектов, отношений или явлений действительности. Ценности — некоторые черты, характеристики реальности (подлинной или воображаемой), относительно которых существует установка глубокого приятия, крайней желательности их воплощения.

Все, что существует в мире, может стать объектом ценностного отношения, т.е. оцениваться человеком как добро или зло, красота или безобразие, допустимое или недопустимое, истинное или неистинное. Однако, согласно провозглашенному софистами принципу относительности, то, что является ценным для одного человека, для другого может оказаться безразличным или даже неприятным. Вопрос о «ценностях вообще» можно ставить, если исходить из того, что для всех людей ценным, хорошим (добром, благом) является одно и то же. Именно так он и ставился в истории европейской философии от Платона до Гегеля.

В течение многих веков ценностные характеристики преимущественно связывались с представлением о подлинном существовании. Аксиология тем самым поглощалась онтологией: вопрос о том, что является ценным, подменялся проблемой подлинного бытия, которое приписывалось Богу. (Культура Европы после искоренения античности была даже не просто христианской, а церковной.)

Как самостоятельная область философии аксиология выделяется в период ослабления власти церкви, после Возрождения, когда стало позволительно обращать внимание на расхождение человеческих устремлений и реальной жизни. Действительно, если человек высоко ценит то или иное, почему он не может постоянно обладать этим? Главная задача аксиологии, как она определилась в процессе становления этой дисциплины, — показать, какое место занимает ценность в структуре бытия и каково ее отношение к фактам реальности. В XX веке, когда относительность и субъективность снова стали нормами философского размышления о мире, аксиология как раздел философии образования включает в себе многие различные варианты решения этой задачи.

Для нерелигиозного сознания сфера ценностного составляет серьезную гуманитарно-научную проблему. Если искренне принять принцип относительности, придется признать, что не существует единственной «подлинной» системы ценностей, что все мыслимые системы, вообще говоря, равноправны. Простое здоровое нравственное чувство восстает против этого: кажется, что так можно оправдать любые человеконенавистнические построения. Однако в этом и состоит противостояние ценностей: гуманисты и фашисты живут в разных аксиологических мирах, у них нет общей платформы для сопоставления и согласования их систем, просто одни выбирают одно, а другие — другое. Никакой логической процедуры оправдания или ниспровержения той или иной системы ценностей просто не существует.

Ценность чего бы то ни было — объекта, явления, отношения — определяется его значимостью для субъекта и только таким (субъективным) образом и существует. Индивидуальная система ценностных ориентаций человека является важнейшей подсистемой личности. Она создается и закрепляется всем жизненным опытом человека, всей совокупностью его переживаний, которые вырастают из его взаимодействия с внешним окружением. Эта система обеспечивает устойчивость личности, преемственность поведения, определяет на-

правленность потребностей и интересов. Целостность, устойчивость системы ценностей определяет зрелость личности.

Ценности выполняют функцию перспективных стратегических жизненных целей и главных мотивов жизнедеятельности. Они определяют нравственные устои и принципы поведения, поэтому любое общество заинтересовано в том, чтобы люди придерживались тех, а не иных принципов поведения, и человек неминуемо оказывается объектом целенаправленного воспитания. Метод воспитания, принятый в данном обществе, определяется в свою очередь возобладавшей в нем системой ценностей.

Работа в образовании и особенно непосредственная педагогическая деятельность очень тесно связаны с основами мировоззрения человека, даже если это и не осознается им и не выражается явно. Смысл и ценности образовательной деятельности лежат за пределами любой конкретной педагогической или психологической дисциплины, изучаемой педагогом в процессе профессиональной подготовки. А положение учителя по отношению к ученикам таково, что в его повседневной деятельности с необходимостью проявляются основные ценности, с одной стороны, личности педагога, а с другой — системы образования. Они могут находиться в гармонии, но могут и жестоко конфликтовать.

Ценности и цели. Важно прояснить сходство и различие в употреблении понятий ценности и цели — эти две категории часто упоминаются вместе. Цель (от греч. «телос» — результат, завершение) — осознанное предвосхищение результата деятельности. В самом общем виде цель можно определить (вслед за Аристотелем) как «то, ради чего». Высокая значимость — ценность — какого-то объекта в глазах данного человека может побудить его стремиться к обладанию им, т.е. поставить перед собой такую цель. Таким образом, ценность как переживаемое отношение и цель как предвосхищенный результат деятельности могут замыкаться на одних и тех же объектах, но располагаются в различных плоскостях рассмотрения.

В теории управления считается необсуждаемым постулатом наличие у любой системы определенной цели, ведь только при этом условии можно строить стратегию и тактику деятельности. Однако только для искусственной системы деятельность полностью определяется заранее известной целью, заданной извне, как, скажем, для самолета или радиоприемника. Человек может ставить себе цели и

порой делает это, но по отношению к ценностям личности его цели занимают подчиненное положение, как в свою очередь средства по отношению к целям.

Личность скорее ощущает свои ценности, нежели сознает свои цели. В процессе развития она вырабатывает ценности, нормы и идеалы, которые и определяют (вместе с совокупностью обстоятельств внешнего окружения) ее путь. (Некоторые философские школы вообще отвергают категорию цели. В частности, прагматизм не считает человеческое поведение целенаправленным. Экзистенциализм отрицает не вообще цель и не целеполагание как таковое, он отрицает объективную обусловленность цели человеческого поведения в этом абсурдном мире и отдает целеполагание самому субъекту.)

Некоторые насущные ценности, составляющие повседневное условие существования личности, сводятся ею в представление о норме. Со стороны можно сказать, что вероятность осуществления нормы оценивается человеком как высокая. Идеал же представляет собой некоторую конструкцию из горячо желаемых ценностей, вероятность осуществления которых невелика. Такая конструкция может быть намечена лишь схематически, поскольку является результатом заострения в воображении черт подлинной реальности.

Работа идеализации происходит постоянно и бессознательно относительно различных черт, сторон, аспектов жизнедеятельности в частности и способа существования в целом. Человек обычно отдает себе отчет в том, что вероятность осуществления идеала мала, но желательность его настолько велика, что стремление к нему, сознательное или бессознательное, происходит постоянно. Иногда приходится обманываться, принимая за воплощение идеала нечто, сходное с ним лишь по несущественным внешним признакам.

Ценности принадлежат не одному только сознанию, но всей целостности личности, в них много бессознательного. Обычно они только смутно ощущаются. При развитом самосознании ценности, вообще говоря, могут быть выражены явно, но весьма приблизительно. В понятии цели, напротив, существен аспект осознанности: человек может задавать цели себе самому, другим людям или искусственным устройствам; приписывать их реальным людям, сообществам, природным или даже вымышленным объектам. В вероятностной среде, богатой случайностями, цели могут изменяться в процессе взаимодействия личности с ее окружением, ибо они (в норме) постоянно проверяются ценностями.

При всем многообразии ценностей образовательной сферы их можно условно разделить на две основные группы: ценности сохранения существующего порядка вещей и ценности его преобразования.

Ценности консерватизма в образовании. Культурный консерватизм (от лат. «conseruatio» — сохраняю) — вероятно, самая древняя идеология образования. Идеи, лежащие в основе этого направления, по структуре довольно просты: образование есть передача культурных достижений, составляющих ткань цивилизации; долг учителя — сохранять и передавать достойные традиции прошлого. Уважение к традициям, стремление к ревностной их охране свойственно, в частности, всем религиям. Очень мощно представлено это умонастроение в любом гражданском обществе, существующем достаточно долгое время, чтобы пройти через различные острые кризисы. Консерваторы твердо и неуклонно противостоят всякого рода революционерам, готовым смести с дороги надежно устоявшееся прошлое и заменить его некими абстрактными, не вполне ясными идеалами.

Основной ценностью (еще не осознанной в качестве цели) образовательных систем, сложившихся в ранние времена, как раз и было сохранение культуры; задача ее развития (преобразования традиции) и, соответственно, развития личности в образовании не осознавалась и не ощущалась. Школы были не слишком разборчивы в средствах, которые применялись, чтобы ученики освоили письменную речь и запомнили тексты, подлежащие неременному сохранению. Шумерская, египетская, спартанская и многие другие школы имели простую и весьма жесткую иерархическую структуру: во главе стоял директор, главный учитель (в Шумере — «отец школы»); почти такой же высокий статус имел человек, которого в Шумере называли «владеющий хлыстом». Его обязанностью было поддерживать суровую дисциплину, и из самого титула видно, какими методами это осуществлялось. Строгая регламентация охватывала все стороны образовательного взаимодействия.

Появление альтернативных образовательных систем стимулировало сторонников старой традиции осознать свои важнейшие ценности. Речь вовсе не идет о каких-то темных силах, обскурантах от образования: просто консерваторы вполне определенно полагают, что не дело школы возглавлять преобразовательные движения; по их глубокому убеждению, школа должна отстаивать ясные, определенные и, главное, стабильные ценности. «Вся жизнь школы должна быть примером и идеалом сотрудничества, бодрости, верности долгу и истине,

мужества и упорства перед лицом разочарования, настойчивых усилий по решению насущных задач и стремления сделать все как можно лучше, лояльности по отношению к друзьям, семье и тем, за кого человек несет ответственность, готовности не прятаться перед лицом фактов, ясного и честного размышления. Хотя все это — не всеобщие ценности, можно с уверенностью предсказать, что они будут сохранять свое значение и тысячу лет спустя, как сохраняли его в прошлом» (Уильям Бэгли).

Цель образования, как полагают консерваторы, в приспособлении не к жизни, а к нормам, непреходящим стандартам, вечным истинам. Это происходит в процессе изучения вполне традиционных дисциплин: литературы, истории, предметов естественно-научного цикла. Дисциплину в широком смысле этого слова они глубоко почитают, понимая под ней не жесткое принуждение, не бессмысленную приверженность рутине, но упорядоченность мышления, поиски цели и связности жизни. Общее образование, считают они, с необходимостью традиционно, оно направлено на сохранение цивилизации. Это великая, святая по сути задача — сохранять и распространять совокупность известных истин, сохранять связь и суть человеческого существования, которая называется культурой.

Классический реализм. Одно из консервативных течений в философии образования называется классическим реализмом. Центральным принципом этого направления является то, что формы, идеи вещей имеют наиболее важное значение для их познания. Чтобы понять какой-то объект, надо постичь его форму. Классический реализм убежден, что формы — не плод воображения и не продукт культуры, они не изобретены познающими субъектами, а существуют объективно, т.е. буквально содержатся в самих объектах. (Для релятивиста, полагающего, что любые наши представления об объекте суть модели и не могут претендовать на сколько-нибудь полное раскрытие его сущности, такое представление кажется наивным и даже несколько смешным.)

Чтобы понять, к чему ведет такой взгляд, предположим (в духе классического реализма), что и человеческая жизнь имеет свою форму и это — закон природы. Если мы сможем постичь этот естественный закон, то сможем понять, что нужно человеку для счастья. Вот почему классический реалист склонен думать о процессе образования как обретении юным, незрелым человеком присущей ему формы и, следовательно, достижении счастья для себя и человечества.

Классический реалист начинает размышления об образовании с вопроса: какие способности являются общими для всего человечества? И отвечает: способностями приобретать знания, использовать их и наслаждаться ими обладает каждый человек, они составляют часть человеческой природы. Поэтому общее образование должно быть направлено на формирование привычек приобретения знаний, использования их и наслаждения ими. При всем разнообразии дарований и интересов учеников у всех у них должны быть сформированы именно эти привычки.

«В изменчивом мире все школы будут устаревать, они не смогут двигаться в ногу с переменами. Задача образования становится бессмысленной, если не существует фиксированных моделей того, что хорошо для человека, моделей хорошей жизни, которые существуют независимо от этих изменений и придают им смысл. Без таких моделей я вообще не знаю, чем может заниматься система образования» (Гарри Брауди).

«Образование — искусство передачи истины, цель его не достигнута, пока истина не овладела еще умом и сердцем ученика. Ребенок, конечно, должен быть заинтересован в том, что он изучает, но из этого не следует, что все, в чем заинтересован ребенок, является ценностью. Это — абсурд. Умелость учителя заключается в том, чтобы направить интересы ребенка на достойные объекты, в особенности на постижение истины как таковой» (Джон Уайлд).

Эссенциализм. Одно из крайних консервативных течений, называемое эссенциализмом (от лат. «essentia» — сущность), упорно отстаивает необходимость сохранения и передачи идей, представлений и видов практики, которые характеризовали культуру в прошлом. Нынешняя культура, как полагают приверженцы этого направления, слишком далеко отошла от верной дороги. Чтобы человечество могло снова обрести веру в себя, необходимо сначала вернуться на эту дорогу, а потом уже надежно и стабильно двигаться вперед.

Эссенциализм решительно восстает против концепций, ставящих во главу угла учение путем проб и ошибок, гибкость преподавания, активную самостоятельную деятельность учащихся; он, хотя и признает некоторую ценность всего этого, считает гораздо более необходимыми для образования упорядоченность и глубокое содержание, последовательность и дисциплину.

К этому направлению принадлежат очень разные люди, верующие и неверующие, материалисты и идеалисты, но роднит их всех глубоко

прочувствованное благоговение перед культурой прошлого. Например, Лесли Уайт утверждает, что человек — столь же культурное существо, сколь и природное. Он, конечно, подчиняется действию законов генетики или даже физики — как физическое тело, но не в меньшей мере он подлежит действию еще не сформулированных законов порядка, процесса и цели, которые антропология должна найти и сформулировать. Образование — ни в коем случае не преобразование культуры, а восстановление ее и передача новым поколениям.

Эссенциалисты возводят свою генеалогию к Платону и Аристотелю, числят в своих предшественниках многих мыслителей Возрождения и Нового времени. В их представление о реальности входит концепция мира, который управляется нерушимым порядком, властвующим над человеком и через человека. Человек как микрокосм универсума (космоса, вселенной) «знает» универсум в той мере, в какой его мозг способен это отразить, т.е. воспроизвести содержание этого знания как некоего приближения к объективно существующему. Ценности человека суть ценности универсума, они укоренены в объективном источнике и выводятся из него.

Эссенциализм предлагает поставить учеников в позицию восприимчивых наблюдателей универсума независимо от того, считается ли эта реальность прежде всего материальной или духовной, верим мы в Бога или нет, занимаемся ли мы искусством, химией или биологией. В любом случае цель учения, по эссенциализму, одна и та же — воспринимать. Учителей он рассматривает как представителей мира, отбирающих для вновь пришедших подходящие фрагменты из кладовой исторических и современных фактов, законов, обычаев, видов практики, различных достижений; учителя организуют учебные ситуации, которые кажутся им наиболее удобными для передачи отобранных фрагментов. Ученик считается успешным, если он способен связно описать мир, который был ему предъявлен; процедуры проверки направлены на то, чтобы определить полноту и точность согласованности разума с реальностью.

Дух сложного, но с несомненностью принадлежащего к эссенциализму умонастроения известного философа и деятеля науки Майкла Поляни хорошо передает следующая цитата: «Я попытался связать наши творческие устремления с биологической эволюцией, результатом которой мы являемся. Возникновение разума в космосе вдохновляет, но до этого продуктами эволюции были в основном растения и животные, которые вполне удовлетворялись своим кратким сущест-

вованием. Людям нужна цель, простирающаяся в вечность. Истина этого не дает, идеалы тоже. Возможно, эта проблема не может быть решена только на светских основаниях, но ее религиозное решение могло бы стать более осуществимым, если бы религиозная вера освободилась от давления старого абсурдного видения универсума, тогда бы открылся полный смысла мир, созвучный религии».

Ричард Питерс так выразил эссенциалистское представление об образовании: «Основополагающей идеей образования, несомненно, является то, что дети должны повторять в своем развитии в краткой форме развитие предков. Они должны быть посвящены в традиции, в которых неявно заложены фундаментальные принципы мышления. Сначала, еще не понимая основ, они научатся действовать. Постепенно они придут к постижению принципов, лежащих в основе их действий, и станут действовать с пониманием и приспосабливать свои действия к новым ситуациям».

Немало размышлял о философских проблемах образования и знаменитый психолог Джером Брунер. Его едва ли можно считать последовательным эссенциалистом, однако некоторые его высказывания вполне характерны для представителей этой ориентации. В своем эссе «Что после Джона Дьюи?» он говорит, что цель образования — упорядоченное, дисциплинированное понимание: «Предметным содержанием образования является знание о мире и его связности, знание, имеющее структуру и историю, которые позволяют нам обнаружить порядок и предсказуемость в опыте и дают радость неожиданного удивления...»

Перенниализм. Близкими по своим устремлениям к эссенциалистам являются перенниалисты (от лат. «perennia» — вечность). Они считают, что важнейшие представления античной и средневековой культуры так же применимы в наше время, как это было в XIII веке или V веке до н.э. Принципы философии аксиоматичны, они расположены вне времени и пространства, стоят над историей и над всеми отдельными культурами и именно поэтому могут служить надежными направляющими развития личности — в сущности, единственно надежными.

Реакция перенниалистов на кризис XX века заключается в призыве восстанавливать вечные ценности. Главными авторитетами для этого направления являются Платон, Аристотель и Фома Аквинский. Если наша больная культура хочет выздороветь, считают они, именно этих великих докторов следует призвать на помощь, только с их помощью

можно разработать программу излечения от хаоса. Здесь также выступают вместе религиозные и светские мыслители: Фома Аквинский, правда, считал земную жизнь человека лишь подготовкой к небесной, однако он не отворачивался от проблем этого мира, признавал важность каждодневного труда и творчества.

По образовательным ценностям перенниалисты близки эссенциалистам: они верят в универсальность форм реальности и в то, что посредством познания мы ухватываем ее основные смыслы. Истина для них — соответствие мысли реальности, и философия должна открыть принципы, с помощью которых познание сможет описывать реальность адекватным образом. Их трактовка универсума довольно тесно связана с религией, в части практической реализации их взглядов также многое связано с религиозным образованием и попытками религии влиять на образование вообще. В частности, они утверждают безусловную власть и авторитет учителя, приветствуют авторитарность в обществе и школе.

Эссенциализм и перенниализм — учения идеалистические в том смысле, что они ориентированы на идеал, он для них единственная реальная основа всех объектов в этом мире. Из этого вовсе не следует, что они не видят конкретного ребенка или не имеют его в виду — они стремятся поддерживать активную самореализацию и самосовершенствование каждого ученика как духовного существа. Герман Хорн так определил иерархию целей образования (начиная с самых высоких): привести людей в сознательные отношения с бесконечным духом универсума (т.е. научить их служить Богу); сформировать характер и чувство справедливости; направить волю человека на вечные истины; дать ему знания; научить его создавать красоту и наслаждаться ею; устремить его к бесконечному совершенствованию; устремить его к размышлению об идеях, воплощенных в структуре универсума; дать навыки для экономической независимости; наконец, дать ему хорошее здоровье как основу всего остального.

Образование для идеалиста — внутренний духовный рост, развитие природы ученика в направлении совершенствования «Я», роста самосознания и самоуправления. Цель образования состоит в содействии растущему человеку в полном раскрытии его уникального природного потенциала. Оно должно поднимать учеников к пределам их способностей и обращать к основам существования — туда, где они будут вынуждены задать решающие вопросы относительно самой глубокой сущности реальности.

Идеалисты считают школы необходимыми, поскольку они раскрывают для ученика реальность и приводят к его «культурному рождению»; кроме того, школы и учителя должны воспитывать будущих активных членов общества, давая им руководство и стремление совершенствоваться. «Образование — всеобщий процесс высшего приспособления свободного сознательного человеческого существа к Богу» (Дж. Дональд Батлер).

За исключением таких крайних направлений, как эссенциализм или перенниализм, в широком течении идеализма нет духа авторитарности. Ученики рассматриваются как существа, способные к развитию, совершенствованию, проявлению инициативы, стремящиеся уподобить себя далекому идеалу. Проявления инициативы не только поощряются, но считаются совершенно необходимыми для реального роста и развития. Поэтому для идеалистов учение есть не столько формирование человека внешними стимулами, сколько активный отклик индивида на эти стимулы. Знания образованного человека призваны в основном дать ему ощущение родства с бесконечным универсумом, но, тем не менее, они достаточно конкретны, чтобы его работа в этом мире могла доставлять удовольствие ему и приносить пользу другим.

Главным в преподавании считается прежде всего предоставление учителем должного примера для подражания, примера активной, зрелой, творчески живущей личности. Учитель всегда готов поддерживать активность учеников, которая порождена их интересом к работе — идеалисты считают интерес важным фактором учения, понимая его как полную погруженность в выполняемую работу, не требующую принуждения. «Образованный человек — это не просто сложный механизм, не просто набор условных рефлексов... Это — культивированная личность, постоянно становящаяся все более культивированной и все более личностью» (Герман Хорн).

Аналитическая философия. Аналитическая философия в образовании выступает за союз между духом науки и логическим методом. Для представителей этого направления философия — деятельность, а не предмет, нечто такое, что следует не изучать, а делать. Философский анализ — метод, а не доктрина, цель его — дать понимание, а не советы, это набор применяемых процедур и методов, а не выводов.

Философы-аналитики занимаются критикой, корректировкой или, в некоторых случаях, отвержением теорий других философов.

Они прослеживают логические и исторические связи важнейших понятий, вокруг которых и теперь не смолкают философские споры. Израиль Шефлер утверждает, что, применяя философские методы анализа, «мы стараемся устранить неясности, которые возникают при попытках систематично и понятно сказать, что именно мы делаем в образовании и почему мы это делаем».

Образование, говорит аналитическая философия, — практическое искусство, имеющее, однако, научные основания, оно продвигает убеждения учеников в направлении истинного знания и развивает их способность разумно мыслить. По ее мнению, главная ценность в образовании — развитие способности мыслить. Наука порождает принципы, объясняющие явления и объекты мира, благодаря абстрагированию от практики, поэтому «школы должны стоять в стороне от жизни» (Израиль Шефлер). Необходимо, однако, показывать ученикам широкий мир, поддерживать такие способы мышления, которые позволяют видеть его более полно и всесторонне. Учитель должен быть человеком, приверженным ценностям истины, разума и расширения человеческих возможностей. В образовании необходимо не только насаждать нравственность, но и приучать размышлять о проблемах морали, считают аналитики.

Ценности развития и роста. Сохранение традиционных ценностей, культурных достижений — задача настолько бесспорная, что многие современные направления мысли в области образования не считают необходимым ее специально подчеркивать. Конечно, они не отрицают значимости этой задачи, но на первый план для них выдвигаются ценности, которые были осознаны сравнительно недавно. Если консерваторы рассматривают более пристально работу учителя, его высокий долг и повседневные служебные обязанности, то либералы подчеркивают первостепенную важность деятельности учения, работы самого учащегося, они пытаются выявить основные факторы, способствующие развитию личности в образовании.

Экспериментализм. В поисках ценностей, которые должны руководить опытом, эксперименталисты обращаются к самому опыту. Они отдают себе отчет в том, что и деятельность может быть бесцельной, и даже опыт — не образовательным, и дело школы так организовать работу учеников, чтобы заменить случайную деятельность ведущей к ясному знанию и плодотворному пониманию.

«Школа не должна уводить молодых людей из сферы деятельности в судорожное изучение отчетов об открытиях, сделанных другими. Ее дело — вывести их из мира относительно случайных занятий в мир видов деятельности, специально отобранных для руководства учением. Наиболее сильный удар по традиционному разделению делания и знания и по традиционному престижу «чисто интеллектуальных занятий» нанесен прогрессом экспериментальной науки. Он показал, что истинное знание и плодотворное понимание приходят исключительно в результате собственной деятельности. Люди должны что-то делать с вещами, если они хотят что-то выяснить; они должны варьировать условия. В этом состоит урок лабораторного метода, который должна выучить система образования» (Джон Дьюи).

Учитель несет ответственность за создание условий, при которых участие в деятельности приведет ученика к максимуму понимания и знания. И, конечно, он должен возбуждать в ученике познавательный интерес — для эксперименталистов личный интерес ученика является решающим фактором учения.

Эксперименталисты отнюдь не считают, что каждый человек должен самостоятельно открыть или изобрести собственные новые ценности. Они не отвергают устоявшийся материал культуры, ценности, выработанные людьми в прошлом, именно с них следует начинать, к ним можно и нужно всегда обращаться. Но единственный способ плодотворно с ними взаимодействовать — привлекать для решения собственных проблем, использовать для удовлетворения личного интереса.

Если экспериментализм в целом отстаивает идею постепенного эволюционного совершенствования общества, то социальные реконструктивисты — радикальная ветвь экспериментализма — полагают, что социальные институты, в частности школы, могут и должны взять на себя ведущую роль в быстром изменении общественного порядка. Они призывают педагогов превратить школы в ведущие центры социального планирования, управляемых социальных изменений и перестройки общества. Поскольку они полагают, что общество находится в кризисном состоянии, в их книгах и статьях всегда звучит призыв к неотложным действиям.

Если консервативное направление подчеркивает роль образования как хранителя культуры, то социальный реконструктивизм видит в нем культурного архитектора. Указывая на высокий темп изменений в технологическом обществе, реконструктивисты пытаются показать,

каким образом этими изменениями можно ответственно управлять при помощи системы образования. «Не отрицая ничего конструктивного в других образовательных теориях, реконструктивизм посвящает себя прежде всего возрождению современной культуры. Он проникнут глубоким убеждением, что мы переживаем революционный период, из которого должно возникнуть такое управление индустриальной системой, социальной сферой, культурными и природными ресурсами, которое будут осуществлять простые люди и во имя простых людей, — людей, на протяжении столетий борющихся за жизнь в безопасности, чистоте и мире для себя и своих детей. Образование, должным образом направленное к достижению этой цели, безусловно, не может оставаться интеллектуально бесстрастным. Оно должно быть проникнуто энтузиазмом исследования, распространения знаний, красотой, добром и истиной, — образование, которое через школы Америки и всех других демократий наконец продемонстрирует свою способность играть не второстепенную, а главную роль в преобразовании цивилизации» (Теодор Брэмелд).

Экзистенциализм. В системе ценностей экзистенциализма главное место занимают свобода и ответственность. Для экзистенциалиста человек всегда находится в становлении, всегда отвечает за то, что он с собою сделал, его свобода и ответственность за себя не имеют границ. Человек — не объект управления, а сознательный субъект, выбирающий, в частности, свое отношение к себе и миру. Выбор для экзистенциалиста — главный аспект человеческой жизни.

Поскольку для представителей этого направления результатом образования является самостоятельная человеческая личность, они мало заинтересованы в простой передаче учащимся каких-то сведений, пусть даже о реальности, истине и добре. Их больше интересует, какую роль данные знания или представления играют в конкретном индивидуальном существовании. Экзистенциалисты признают возможность объективного знания, но не видят смысла в его распространении как такового, вне значимости этого знания для человека.

Знание в самом полном и проникновенном смысле этого слова существует для них лишь как нечто, возникающее из человеческих переживаний. Образование — процесс развития свободных, самоактуализирующихся личностей, поэтому организация образовательного процесса не создает необходимости ни в принуждении, ни в предписаниях, учащиеся сами выбирают и создают свою природу. Подлин-

но человеческое образование, считают экзистенциалисты, должно пробуждать в ученике осознание себя полноправным субъектом и стимулировать процесс индивидуального выбора. Именно на это направляют свои усилия педагоги этой ориентации, поэтому их интерес смещается от естественных и общественных наук к гуманитарным дисциплинам и искусствам, занятия которыми лучше содействуют эмоциональному и нравственному развитию личности.

В рамках экзистенциалистского представления о мире образование начинается не с изучения природы, а с постижения человеческой сущности, не с освоения отчужденного знания, но с раскрытия нравственного «Я». Хотя процесс организованного образования обычно осуществляется не в одиночку, а в группах, это вовсе не мешает экзистенциалистам видеть в учащих отдельные личности и рассматривать группы лишь как среду, в которой проходит свой уникальный путь каждая отдельная личность.

Дети пришли в этот мир, обладая полной свободой строить себя, они рассматриваются как активные и сознательные существа, которых невозможно, безнравственно приводить в соответствие с неким априорным знанием о том, какими они должны стать. Долг учителя состоит в такой организации учебного процесса, чтобы каждый ученик мог ощутить три основные ценности жизни: я — существо выбирающее, и мне не избежать выбора собственного пути по жизни; я — человек свободный, абсолютно свободный в определении целей своей собственной жизни; я — человек, несущий личную ответственность за каждый совершаемый мною акт выбора. Все это может произойти лишь в атмосфере свободы, следовательно, в образовательных учреждениях не должно быть иерархии власти, доминирования педагогов над учащимися, внешних стандартов успеха, а стало быть, нет надобности в тестах и оценках. В центре учебного процесса — самоопределение ученика.

Экзистенциалисты считают, что современные школы с их озабоченностью дисциплиной и применением всякого рода наказаний разрушают спонтанность, любознательность и творческие способности учащихся, препятствуя тем самым развитию личности. Для них педагог — лишь один из источников самоуправляемого роста ученика. Учитель создает среду, позволяющую каждому ученику принимать осознанные решения относительно собственной свободы. То, что изучается, должно иметь какой-то смысл в жизни ученика; ученик должен не просто принять определенные знания и ценности, но прожить,

пережить их. Такой учитель — не дрессировщик, не тренер и даже не инструктор, он участник диалога с учениками, он выстраивает с ними равноправные отношения. Ученику дают возможность свободного исследования в насыщенной образовательной среде, где есть различные необходимые инструменты и материалы, есть и учитель, и ко всему этому есть открытый доступ. Учитель не дает готовых ответов, он предлагает каждому ученику найти свое собственное уникальное решение.

Экзистенциализм считает переживание само по себе определенной ценностью, он привлекает внимание формирующегося человека к таким явлениям, как страдания, конфликты, личная вина, смерть, помогает понять, что жизнь состоит из горя и радости, восторга и боли, нежности и печали. Учитель-экзистенциалист всегда самым буквальным и глубоким образом учится вместе со своими учениками, решая каждый раз заново проблему содействия развитию уникальной личности каждого ученика.

Ценность предметного содержания образования для экзистенциализма состоит лишь в том, что оно предоставляет ученикам средства самореализации и саморазвития, в нем самое главное — значение и смысл его для ученика. Школьные программы так или иначе охватывают огромный массив знаний, накопленных в мире, но что из него взять — дело ученика. Содержание существует не для заучивания и последующего воспроизведения перед учителем «на отметку», но для того, чтобы быть выбранным или отвергнутым.

С точки зрения педагогов-экзистенциалистов, школы обязаны признавать, что все творческие работы учеников обладают высокой степенью оригинальности, отмечены печатью индивидуальности. Для такого образования очень важен личный опыт ученика в музыке, танце, драме, живописи, пластических искусствах, литературе. Однако и в этой области опыт должен соответствовать видению самого ученика, а не мастера. Качество созданного здесь менее важно, чем сам факт создания учеником чего-то такого, что он сам интерпретирует как выражение своего личного опыта. В некотором смысле каждый человек сам творит свою личную историю. «Главной ценностью образования является возможность завоевания внутренней духовной свободы отдельным человеком» (Жак Маритен).

Образование для психологической зрелости. Существуют и концепции, рассматривающие организованное образование с таких позиций,

которые если и выдвигались когда-либо по отношению к образованию, то скорее к спонтанной его составляющей. Такова, в частности, концепция, рассматривающая в качестве основной ценности образования возможность достижения психологической зрелости. Образование есть воспитание души — вот тезис, который выдвигают сторонники этого направления, и предлагают основывать это воспитание на современной глубинной психологии, идущей от Фрейда, Юнга, Адлера, Салливена и др. Представители этого направления считают своим девизом изречение, высеченное на стене храма Аполлона в Дельфах: «Познай самого себя». Они полагают, что учителя, преподавая основные предметы, должны уделять больше внимания личностному смыслу того, чему они учат, личным интересам и заботам учеников.

«Образование должно помочь детям и взрослым узнать самих себя и выработать здоровое отношение самопринятия. Нужно ли ученику то, что он изучает, а мы преподаем? Мы должны сделать усилие и увести образование вглубь, за фасад фактов предметного содержания, логики и рассуждений к тому, что важно для личности, туда, где скрыты человеческие мотивы и реальные борения и стремления. Чтобы стимулировать процесс самораскрытия, мы должны ставить вопрос о личностном смысле в связи со всем, что мы пытаемся изучить или что нам преподают от детского сада до послевузовского образования. Что это значит? Что это меняет? Зачем это нужно? Что есть такое в уроках, которые мы проводим, упражнениях, которые задаем, книгах, которые читаем, приключениях, в которые пускаемся, и вообще во всех наших предприятиях, что может помочь нам найти себя и благодаря этому помочь другим в их поисках?» (Артур Джерсилд).

Джерсилд призывает признать, что мы отдаем все время безличностному предметному содержанию, но при этом ничего не делаем для поддержки эмоционального созревания. У многих детей и подростков существуют эмоциональные проблемы, страхи, чувства вины и самообвинения, которые они сохраняют и став взрослыми. У некоторых людей эти проблемы взрываются отклоняющимся поведением и даже преступлениями, но они есть и у множества людей, которые на первый взгляд кажутся вполне социально приспособленными. В образовании, как правило, эти проблемы игнорируются, детей учат почти всему и рассказывают почти обо всем, кроме как о них самих, об учениках как личностях. Приходится признать, что в культуре глубоко укоренена традиция обходить молчанием внутреннюю жизнь

человека и направлять его усилия на изучение безличных, внеличностных вещей.

Настаивая на том, что школы должны уделять больше внимания психическому здоровью учеников, вести специальную психологическую работу, способствующую созреванию их психики, представители этого направления говорят вещи как будто очевидные, однако практически нигде такая работа не ведется, правилом является как раз обратное: школа скорее порождает стрессы, чем снимает их. Пожалуй, трудно не согласиться с тем, что должны существовать специальные образовательные программы, которые помогали бы ученикам найти себя и быть собой. Это не значит, что придется нагружать учеников и учителей новыми задачами, ведь все люди и так заняты решением такого рода задач с младенчества, однако пока что каждому приходится самостоятельно искать свой способ справляться со своими переживаниями, с трудностями взросления. Концепция образования для психологической зрелости призывает честно ставить и решать вопросы, с которыми сталкивался и сталкивается каждый в тайной глубине своей личной жизни, обычно не получая никакой помощи.

В Соединенных Штатах Америки был проведен опрос, в ходе которого 90% опрошенных педагогов сказали, что такие программы абсолютно необходимы и, более того, им самим нужна этого рода помощь. Безусловно, и многим взрослым нужна психотерапевтическая помощь, но все же взрослые люди, если они не невротики, гораздо дальше детей продвинулись в приспособлении к жизни, выработали какие-то способы справляться с нею и могли бы помогать детям в заживлении жизненных ран.

К сожалению, помочь детям в понимании себя могут только немногие тактичные и чуткие педагоги, в большинстве же случаев ученики сталкиваются с проявлениями психологически некомпетентного профессионального поведения. Именно об этом говорят данные опроса, в котором выяснилось, что подростки чаще испытывают в школе чувство вины, чем ощущение собственной ценности и уверенности в себе.

Конечно, этот подход предполагает особую и очень высокую компетентность учителей. Вряд ли можно рассчитывать, что, если бы многие прониклись осознанием ценности психологического взросления в рамках системы образования, все быстро изменилось бы. Однако можно надеяться, что осознание и распространение этой ценности будет постепенно создавать более благоприятные условия для

ее реализации. Нужно только понимать, что совершенно невозможно внедрить в систему образования новую ценность за одну ночь, а утром отрапортовать. В сущности, речь идет о повышении психологической культуры учителя.

Образование для приспособления к жизни. Еще одна ценностная концепция подчеркивает, что образование могло бы сыграть важную роль для обеспечения приспособления незрелых еще членов общества к жизни. Для этого нужно создавать учебные программы, которые отталкивались бы от каждодневных интересов и проблем жизни детей и подростков.

В сущности, речь идет о довольно простых (по постановке, а не по осуществлению) задачах: во-первых, помочь детям и подросткам выработать разумное отношение к основным проблемам повседневной жизни и навыки их решения; во-вторых, помочь им осознать непреходящий, постоянно повторяющийся характер многих ситуаций, с которыми приходится встречаться. В частности, такой ситуацией является демократический выбор лидера, идет ли речь о капитане команды, редакторе школьной газеты или президенте школьного совета.

Осмысленный повседневный опыт и есть источник развития для учеников, материал конкретных ситуаций жизни всегда имеет для детей смысл, он тесно связан с их собственными ценностями и целями, только на таком материале и можно чему-то учиться. Сторонники этой концепции подчеркивают, что при нынешней быстроте происходящих в обществе изменений школа не может подготовить человека ко всем тем ситуациям, с которыми он встретится в будущем, это недоступно никому из ныне живущих. Следовательно, они должны уметь видеть сегодня в конкретных ситуациях жизни общий рисунок, структуру, чтобы иметь возможность завтра разглядеть ее в ныне неизвестном.

Некоторые критики этой концепции говорят, что она тривиальна и поверхностна. Возможно, это отчасти справедливо, однако она дает основания для более широкого и более гибкого представления о профессиональном долге учителя, нежели привычная модель педагогической деятельности типа «Я должен обеспечить усвоение необходимых знаний, умений и навыков». Эта концепция призывает учителя не упускать в своей практике возможности опираться на реалии контекста существования детей, не выполнять с тупым упорством заранее

составленный план, а ценить случай, идти ему навстречу и использовать его для продвижения учеников в постижении мира.

Очень простую, но вполне выразительную иллюстрацию этого подхода дает рассказ одной американской учительницы:

«Меня зовут Мэри Паттерсон, а это мой четвертый класс. Сегодня у нас был прекрасный эпизод учения, которого не было в плане урока, он появился в связи с заданным вопросом. Я заметила, что отсутствует Джоан, и спросила, в чем дело. Поднялась рука Патти, подруги Джоан. Оказалось, что у Джоан корь. Поднялась другая рука — это был Тимми, он сообщил, что у него уже была корь. «Кто еще болел корью?» — спросила я, и поднялось около дюжины рук. Вот тогда Ричард и задал свой вопрос: «Можем ли мы заразиться корью от Джоан, ведь она в пятницу была в школе?» Прежде, чем я ответила, одни дети закивали головами утвердительно, а другие — отрицательно. «Давайте разберемся, — сказала я, — что мы знаем о кори?»

Так началось обсуждение. Когда я увидела, что никто из детей как следует не владеет фактами, я отправила одну группу к школьной медсестре, другую — в библиотеку, а третья села писать открытку Джоан. Я решила добавить к недельному списку слов для разбора слова «скрытый» и «заразный». Члены групп доложили о результатах своей работы в классе и состоялось хорошее обсуждение».

Учение в концепции приспособления к жизни — процесс использования человеком своего разума для организации собственного опыта в некоторую связную систему, которая помогала бы ему упорядочить свои отношения с реальностью и в то же время сделать эти отношения глубоко индивидуальными; это поиск личной истины. В своих теоретических истоках эта концепция, как можно видеть, отправляется в основном от идей Джона Дьюи.

* * *

Ценности различных течений в философии образования порой резко противостоят друг другу, но все же нельзя не видеть, что каждое из них лишь подчеркивает важность какого-то одного, наиболее близкого ему аспекта: консерватизм подчеркивает важность сохранения культуры, порядка, управления по установленным стандартам; эксперименталисты подчеркивают первостепенную важность накопления и осмысления собственного опыта. Конфликт между консерваторами и либералами не может быть решен ни в спорах, ни экс-

периментально, поскольку оба направления содержат важные и ценные идеи, являющиеся общими для тех и других. В частности, при всех противоречиях между консерваторами и либералами и при всей критике, которую те и другие обрушивают на современную школу, никто из них, кажется, не сомневается в ценности образования как такового и школы как социального института. Однако, как отмечено в предыдущей главе, в новейшей истории и эти устоявшиеся ценности, оказывается, могут быть поставлены под сомнение.

«История школ не только в области искусства преподавания, но и во всех остальных направлениях показывает колебания маятника между двумя крайними точками. Хотя следует признать, что и отсутствие колебаний не было бы благом, конкретные школы все же находятся около одной из этих крайностей — либо внешнее принуждение и диктат, либо «свободное самовыражение». Уход от подавляющего учащихся излишнего механического контроля извне часто порождает чрезмерный энтузиазм в отношении спонтанности и развития, идущего изнутри. Однако нередко обнаруживается, что дети в этих условиях поначалу испытывают большое удовольствие от своей работы, но постепенно начинают скучать, если отсутствуют прогрессивное развитие, накопление сил и реальных достижений. Вот тогда маятник отбрасывается обратно, к управлению посредством внешних идей, правил и норм, которые должен диктовать кто-то более зрелый, лучше информированный и более опытный, знающий, что нужно делать и как это следует делать.

Метафора маятника в одном отношении нехороша — из нее следует, что решение лежит в нахождении неподвижной средней точки между двумя крайностями, а на самом деле нужен не покой, а изменение направления движения» (Джон Дьюи).

4. Логика образования

Общая характеристика. Логика, как она сложилась в недрах философии, есть учение о формах и способах мышления, стремящееся нащупать плодотворные и безошибочные правила умозаключений: любое рассуждение отправляется от каких-то положений, считающихся фактами или очевидной истиной, а затем, рассуждая, нужно стараться не только не вносить ошибки по ходу самого размышления, но и получать в его ходе результаты, одновременно новые и верные.

Возникновение логики стало неизбежным, когда обнаружилось различие взглядов на мир у разных философов: каждый из них не сомневался в собственной правоте, но то, что казалось одному совершенно ясным и наглядным, другие не соглашались принимать за объективную истину. Логика развивалась в попытках достигнуть взаимопонимания между различными направлениями философской мысли. При помощи логики стало возможным доказывать, обосновывать свое суждение, разворачивать цепь умозаключений аккуратно и последовательно, а не просто кричать: «Я прав!», — такой стиль высказываний до изобретения логики был преобладающим, он и сейчас существует во многих областях жизни, где интеллектуальная зрелость не является или не считается обязательной.

Слово «логика» того же корня, что и слово «логос», и происходит оно, как и «логос», от слова «логидзомай», что у древних греков означало «вычислять, размышлять». (Напомним: «логос» — слово, закон, порядок, понятие, рассуждение, разум.) Словом «логика» всегда пытались схватить закон и порядок в разворачивании, в динамике; обозначить упорядоченную последовательность рассуждений. Правильное умозаключение должно было вести от одной истины к другой, не позволяя случайным, не укладывающимся в правильный порядок высказываниям вторгаться в логически ясную речь. Логика была призвана сформулировать законы и принципы, соблюдение которых гарантирует получение правильных выводов из истинных посылок.

Логика и реальность. Существует, однако, и несколько иной оттенок употребления этого слова. «Какова логика того, что происходит?» — спрашивают часто. Или говорят: «Не понимаю, не могу ухватить логику процесса». Или, например, в знаменитой книге о принципах нейропсихологии одна из глав называется «Логика нервной системы». Во всех этих случаях имеется в виду закономерность, в соответствии с которой разворачивается данный процесс, порядок следования друг за другом его этапов. То и другое употребление слова «логика», конечно, связаны между собой, но связь эта не проста и не однозначна.

Вглядываясь в логику реальности, философы и ученые описывают закономерности и устанавливают логические законы. Существующий в данное время уровень понимания мира и собственного мышления управляет процессом познания мира и определяет способ закрепления результатов познания. В то же время сами логические законы изменяются по мере проникновения во все более глубокие пласты

логики реальности, так что, с одной стороны, логика руководит движением мысли исследователей, а с другой — сама изменяется в ходе процесса познания.

Причинная логика. Наука со времен Аристотеля стремилась к установлению состава и структуры каждого объекта исследования. Это означало, что объект следовало расчленить на какие-то элементы, представить его в виде совокупности каких-то частей. Ключевым словом теоретической деятельности стало слово «анализ», т.е. расчленение, разделение на части, представление объекта познания в виде конструкции из элементов. Кроме того, чтобы сделать объект познаваемым, следовало установить причины его существования именно в виде такой конструкции.

С течением времени анализ стал математическим и воплотился в строгие формулы классической физики. Небесная механика объясняла движение небесных тел вполне определенными причинами — наличием силы тяготения и начальной скорости, предсказывала будущее (затмения, вообще взаимное расположение всех тел солнечной системы) и даже (что увенчало ее торжество в середине XIX века) открыла, как выражались в то время, «на кончике пера» (т.е. теоретически) новую планету — Нептун.

Ощущение творческой мощи и предсказательной силы науки, раскрывающей причинные связи, ярко выразил Пьер Симон Лаплас: «Разумное существо, которое в каждый данный момент знало бы все движущие силы природы и имело бы полную картину состояния, в котором природа находится, могло бы — если бы его ум был в состоянии достаточно проанализировать эти данные — выразить одним уравнением как движение самых больших тел мира, так и движение мельчайших атомов. Ничто не осталось бы для него неизвестным, и оно могло бы обозреть одним взглядом как будущее, так и прошлое».

Непременность истин физики и математики стала казаться абсолютной, стремление к строгости подхода к исследованиям любых явлений распространялось в процессе внутрикультурного взаимодействия на другие дисциплины. Точная математическая формулировка законов, строгая однозначность высказываний, воспроизводимость экспериментов, сведение частных закономерностей к общим законам — все эти особенности в совокупности составили идеал науки. В этом подходе, который получил название классического детерминизма, мир постигается в категориях причины и следствия и предстает как сеть причинных

связей. Для каждого происшедшего изменения состояния какого-либо объекта подыскивается другой объект, который оказал влияние на первый. Детерминизм выстраивает для любого явления ближайший контекст по прямой линии от причины к следствию — таким способом могут выстраиваться и довольно длинные цепочки, в которых любое следствие становится причиной очередного явления.

К концу XIX века закономерности всех процессов, даже протекающих в живой природе и обществе, представлялись во многом познанными или, по крайней мере, познаваемыми. Казалось, что для каждого явления можно однозначно указать причину и строго логически вывести из нее это явление как следствие. На языке точных формул стремились говорить и психология, и педагогика, имевшие дело с наиболее сложным и наименее определенным содержанием. Развитие личности тоже хотелось объяснить каким-то простым и понятным образом на языке причинно-следственных связей.

Вероятностная логика. Однако сложилось так, что в XX веке в науке, искусстве, образовании и всей духовной жизни общества возникло ощущение исчерпанности прежней логики освоения мира. В структуру законов природы в разных науках, притом самых продвинутых — физика, химия, математика, — вошли на равных правах с ясностью и однозначностью причинно-следственных связей представления о вероятности и неопределенности. Оказалось, что даже в отношении явлений неживой природы можно предсказывать лишь вероятность наступления тех или иных событий («Истинная логика нашего мира — это подсчет вероятностей» — Джеймс Максвелл). Выяснилось, что предсказания относительно поведения объектов регулируются принципами, которые так и называются *принципами неопределенности* (по Вернеру Гейзенбергу, чем точнее мы знаем, где сейчас находится частица, тем хуже нам известно, куда она направляется). Законы логики изменились, стали другими и тем самым показали, что они — такие же продукты человеческого опыта и разума, как и основные положения естественных наук.

Ограниченность причинной логики становится очевидной для некоторых (пока очень немногих) мыслителей еще в первой половине XIX века. Серен Кьеркегор, основоположник философии экзистенциализма, пишет: «Спрашивайте меня о чем угодно, только не о причинах. Молодой девушке извиняют, если она не может привести причин, на том основании, что она, мол, живет чувством. Со мной

не то: у меня бывает обыкновенно так много одна другой противоречащих причин, что по этой причине я и не могу сослаться ни на одну из них. Что же касается отношения между причиной и следствием, то и тут, если не ошибаюсь, что-то не ладно. То громадная причина имеет самые ничтожные последствия — а то и вовсе никаких, то какая-нибудь вздорная ничтожная причина ведет к колоссальным последствиям».

В XX веке многим ученым и философам стало ясно, что неопределенности и случайности в принципе нельзя избежать, и там, где раньше наука была готова однозначно предсказывать вполне определенные следствия из известных причин, она стала предсказывать лишь распределение вероятностей. Это не означает, что предсказательная сила законов стала меньше, но обнаружилось ограничения, согласно которым какие-то сведения вообще получить невозможно. (Например, закон радиоактивного распада позволяет на основе учета вероятностей событий с большой точностью предсказать, сколько ядер распадется за данный промежуток времени, но ни этот, ни какой-либо другой закон не дает ни малейшей возможности предсказать, какое именно ядро распадется, а какое — нет.)

Логика классического детерминизма не справлялась с простыми (на первый взгляд) проблемами. Это можно проиллюстрировать примером из книги Ипполита Васильевича Давыдовского «Проблемы причинности в медицине»: суждение типа «микроб — причина болезни» представляется вполне здравым, однако хорошо известно, что в организме человека всегда находятся, не вызывая в нем каких-либо заметных болезненных проявлений, сотни и сотни болезнетворных микробов. Так что же это за причина, которая может вызывать следствие, а может и не вызывать? Вопрос, является ли микроб причиной заболевания, оказался не имеющим ответа, неправильно поставленным; не только многие конкретные вопросы, но и сам сложившийся в науке способ рассуждения о проблемах взаимодействия сложных систем оказался неплодотворным.

Хаос, случайность, неустойчивость до самого последнего времени считались врагами научных теорий и тщательно из них изгонялись. Теперь они стали рассматриваться как важные факторы развития. В своей книге «От существующего к возникающему» И.Р. Пригожин пишет: «Основная цель этой книги — попытаться показать читателю, что мы переживаем тот период научной революции, когда коренной переоценке подвергается место и самое существо научного подхо-

да, — период, несколько напоминающий возникновение научного подхода в Древней Греции или его возрождение во времена Галилея».

Стало ясно, что поведение сложных систем, любые особенности взаимодействия системы со средой невозможно объяснить действием какой-то одной причины — всегда имеет место сложная совокупность многих факторов, которые заведомо не могут быть известны все. Не может быть и полной определенности в описании взаимодействия сложных систем — для этого приходится использовать вероятностные распределения.

Распространение нового подхода к познанию мира — дело нелегкое и небыстрое, сложившаяся в общественном сознании традиция закрепляется, как правило, прочно. Гегель утверждал, что здравый смысл — это способ рассуждений, содержащий все предрассудки данной эпохи. Его суждение хочется немного подправить: совокупность предрассудков принадлежит обычно эпохе предыдущей.

В ранней античности путь человека по жизни казался заранее предопределенным: человека ведет рок; все, что должно с ним произойти, произойдет непременно, не в его власти изменить предначертанное. Судьба отдельного человека вплеталась нитью в ткань упорядоченного космоса, подчинявшегося в своем функционировании общим законам, в которых не было места вероятности или неопределенности. Очень ярко такое представление выразилось в мифе об Эдипе, который широко известен по трагедии Софокла. Эдип не желает убивать отца и жениться на матери, но все его усилия избежать предопределения оказываются тщетными, рок торжествует. Осмысление человеком своей судьбы, отстаивание человеческого достоинства и составляют содержание этой потрясающей душу трагедии.

В логике детерминизма можно поставить вопрос: что является причиной того или иного результата образования — совокупность внешних обстоятельств или врожденных, генетически заданных качеств? При такой постановке вопроса любой из ответов приводит к заранее предопределенному результату, поскольку учитывается только однонаправленное влияние. Как отмечал Дьюи, люди склонны представлять в виде противоречий те аспекты реальности, которые на деле неразделимы и разводятся чисто теоретически. Он писал в начале нынешнего века: «Вся история педагогической мысли отмечена борьбой двух идей: идеи о том, что образование — это развитие, идущее изнутри, что оно основано на природных способностях, и идеи о том, что образование — формирование, идущее извне и представляющее

собой процесс преодоления природных наклонностей и замещения их приобретенными под внешним давлением навыками».

Но данное противоречие — кажущееся, потому что в образовании любого человека можно разглядеть влияние как природных склонностей, так и внешнего окружения. Если бы личность была дана человеку с самого начала его существования в этом мире, врожденные качества определяли бы все ее свойства и, таким образом, вполне подходили бы на роль античного рока. Однако вопрос о соотношении врожденных и приобретенных свойств во многом еще остается открытым.

Как уже отмечалось, процесс образования представляет собой взаимодействие систем самого высокого уровня сложности, таких как личность, культура, сообщество. Для раскрытия логики этого процесса нужно учитывать сложность психики личности, которая многократно умножается при рассмотрении взаимодействия личности и сообщества. Тем не менее существуют модели образования, каждая из которых раскрывает нечто существенное в логике этого взаимодействия и позволяет соответственно этому строить образовательный процесс. Эти модели можно противопоставить друг другу по их отношению к роли случая в процессе и результате образования.

Логика предопределенности — бихевиоризм. Точка зрения, согласно которой человека можно сформировать по заранее заданному желаемому образцу, имела и имеет до сих пор очень большое влияние и весьма широкое распространение. Причем эта позиция была не только идеологическим или философским, но и психологическим символом веры. Психология, которая решительно бралась осуществить такое формирование, называлась бихевиоризмом (от англ. «behavior» — поведение). Происхождение названия тесно связано с сущностью этой психологической теории, философскую базу которой составлял позитивизм.

К концу XIX века психология устала от того, что теоретически обсуждать психическое устройство человека приходилось на основе самонаблюдения — субъективных ощущений и рассказов о них. Никаких объективных методов, с помощью которых можно было бы изучать психические процессы, не было, и близкое появление таковых не предвиделось. Более того, психология тогда интересовалась фактически только сознанием как специфически человеческим качеством, а к тому времени было экспериментально доказано, что существуют и в большой мере определяют поведение неосознаваемые психические процессы.

Ни сознание, ни бессознательные процессы объективно исследовать невозможно, но поведение человека или животных можно наблюдать и аккуратно описывать. Согласно принципам философии позитивизма, предметом исследования может быть только нечто непосредственно наблюдаемое и существующее независимо от наблюдателя. А что касается объяснения наблюдаемого, позитивисты придерживались принципа, который восходил к знаменитому философу XIV века Уильяму Оккаму: если какие-то явления или процессы можно объяснить двумя или несколькими способами, предпочтение следует более простой. Один из основоположников бихевиоризма Эдвард Торндайк в связи с этим провел специальное исследование, показавшее, что во всех случаях, когда для объяснения поведения животных кажется необходимым привлекать их разум, экономнее оказывается обойтись без этого. Но тогда придется признать, что и в поведении человека многое можно объяснить более простыми способами, нежели привлекая такие понятия, как разум, сознание, свобода, творчество и т.п.

Бихевиористы все эти понятия считают «объяснительными фикциями» и не принимают в расчет внутренних побуждений, мотивов, намерений. Для них поведение — это совокупность наблюдаемых и фиксируемых реакций на внешние раздражения, т.е. на стимулы среды. Поведение, таким образом, понимается как совокупность связей «стимул — реакция», которые вполне доступны наблюдению и описанию. «С точки зрения бихевиориста психология есть чисто объективная отрасль естественной науки. Ее теоретической целью является предсказание поведения и контроль за ним. Для бихевиориста самонаблюдение не составляет существенной части методов психологии, а его данные не представляют научной ценности ... бихевиорист не признает разграничительной линии между человеком и животными» (Джон Уотсон).

Логика формирования личности (последнее понятие для бихевиористов тоже принадлежит к числу объяснительных фикций, личность для них — совокупность поведенческих реакций) сводится к образованию все новых этажей условных рефлексов, в результате чего над врожденными программами надстраиваются более сложные комплексы, образуются обширные «репертуары поведения». Решение любой новой проблемы достигается по методу проб и ошибок: реакции перебираются вслепую, пока, наконец, какая-то из них не принесет успех. Эта реакция закрепляется и в дальнейшем при многократном повторении может автоматизироваться.

Уотсон был готов изготовить человека любого склада, поскольку был уверен, что вся человеческая деятельность, несмотря на генетические различия, может быть целиком обусловлена внешними воздействиями. Дайте мне, говорил он, дюжину нормальных детей и специфическую среду для их воспитания, и я гарантирую, что, взяв любого из них в случайном порядке, я смогу превратить его в специалиста любого типа — доктора, юриста, артиста, купца, нищего или вора — безотносительно к таланту, склонностям, намерениям, способностям, призванию, а также расе.

Бихевиористы отказывались изучать субъективный мир человека, не делали различия между человеком и животным в отношении научения и считали единственной задачей исследования поведения обнаружение связи между стимулами и реакциями — этого было для них достаточно, чтобы предсказывать поведение и управлять им. В сущности, они разработали модель так называемого черного ящика, которую потом прославила кибернетика: мы не знаем и даже не желаем знать состава и структуры данного закрытого ящика черного цвета, но, изучая связи между стимулами на входе в него и реакциями на его выходе, мы можем предсказывать, каким будет ответ на любой новый стимул и на этой основе управлять поведением, подбирая нужные стимулы в нужной последовательности.

Один из самых авторитетных бихевиористов Б.Ф. Скиннер говорил: «Интеллигентные люди сейчас не верят в одержимость демонами... Однако человеческое поведение до сих пор обычно объясняется некими внутренними факторами». Он ввел представление о позитивных и негативных подкрепляющих стимулах и полагал, что объяснительные фикции — свобода, достоинство, творчество — используют, когда не знают, какие именно «подкрепители» действовали, а вот изменяя в нужном направлении среду, говорил Скиннер, мы сразу начинаем контролировать поведение.

Бихевиоризм стал не только психологией, но и философией, и педагогикой, он превратился в некий комплекс наук о поведении. Часть бихевиористов признавала, что между стимулом и реакцией существует какой-то центральный механизм, но наиболее сильные и авторитетные его представители придерживались жесткого варианта логики формирования поведения — только внешнее подкрепление формирует необходимую структуру рефлексов, которая и есть личность.

Бихевиористская логика явно или неявно используется многими родителями, учителями, деятелями системы образования. Когда в

учебнике педагогики читаешь, что к детям на уроке предпочтительно обращаться по фамилии, невольно вспоминаешь знаменитое высказывание родоначальника бихевиоризма Дж. Уотсона: «Никогда не обнимайте и не целуйте детей, не сажайте их на колени. Если необходимо, целуйте их один раз в день, в лоб, укладывая спать. Утром пожимайте им руку». Почему, собственно? И та, и другая категорические формулировки, как кажется, не имеют вовсе никакой философской или психологической базы, они, вероятно, основываются на каких-то эмоциональных предпочтениях авторов, которые как раз и не должны приниматься в расчет последовательными бихевиористами.

Суфийская притча о муравьях может служить довольно ядовитым комментарием к бихевиористскому подходу. Коротко перескажем ее здесь, заметив мимоходом, что *суфизм* — своеобразное течение в исламе, содержащее в себе чрезвычайно много поучительного в плане философии образования. (Одна из суфийских притч стала популярным анекдотом, который рассказывают во всех странах мира: человек потерял ключ в темноте, но ищет его под фонарем, потому что там светлее — очень смешная история, имеющая глубокий смысл.)

Однажды муравей увидел перо, пишущее по листу бумаги. Он был восхищен этой деятельностью и рассказал о ней своим соплеменникам. Вскоре другой муравей обратил внимание на то, что перо не само выводит эти красивые загогулины, оно управляется пальцами. Затем муравьи последовательно разглядели кисть, предплечье, плечо, обнаружили, что рук имеется две, что кроме них есть еще ноги, которые, впрочем, не принимают участия в писании. Исследование продолжалось, и в конце концов муравьи хорошо постигли механизм письма, но значения написанного они не смогут постигнуть никогда.

Здесь скажем еще раз без всякой иронии, что бихевиоризм имеет большое влияние в мире и по-настоящему большие заслуги перед психологией.

Логика открытости случаю — гуманистическая психология. Гуманистическая психология возникла в середине XX века, когда в психологии пользовались большим влиянием психоанализа и бихевиоризма. Точнее, каждое из этих направлений было отдельной самостоятельной психологией: имело собственную систему моделей и пользовалось своим языком. Гуманистическая психология стала «третьей силой». Она тоже предложила особый подход, резко отличающийся от обоих существовавших: она стремилась изучать личность как целостную открытую систе-

му, объект, постоянно находящийся в процессе становления. «Для бихевиориста человек представляет собой сложную, но тем не менее доступную изучению машину... Для фрейдиста человек является иррациональным существом, поведение которого определяется его прошлым и продуктом этого прошлого — бессознательным ... Человек в течение долгого времени ощущал себя в жизни марионеткой, сделанной по шаблону экономическими силами, силами бессознательного или окружающей средой. Но он последовательно выдвигает новую декларацию независимости. Он отказывается от удобств несвободы. Он выбирает себя, пытается в самом сложном и часто трагическом мире стать самим собой — не куклой, не рабом, не машиной, но уникальным, индивидуальным Я» (Карл Роджерс).

Гуманистическая психология (К. Роджерс, А. Маслоу, В. Франкл и др.) выдвинула ряд постулатов, которые в своей совокупности выражают основные черты выдвигаемой этим направлением логики движения человека по пути образования своей личности: жизнь человека — единый процесс становления и бытия; человек постоянно находится в становлении, движении, но в любой момент своей жизни он представляет собой неповторимую целостность со своим особым мировоззрением и уникальным направлением жизненного пути; человек открыт миру, его личность представляет собой открытую систему, находящуюся в постоянном взаимодействии с окружением; переживание человеком мира в себе и себя в мире является главной психологической реальностью, и именно это составляет предмет психологии; непрерывное развитие и самореализация — основа человеческого существования; человек сам выбирает свою судьбу в соответствии со своими смыслами и ценностями, что и дает ему свободу; человек — активное, устремленное в будущее творческое существо.

Таким образом, гуманистическая психология интересуется именно всем тем, что бихевиоризм объявляет фикциями: любовью, творчеством, свободой и т.п. Эти специфические проявления и превращают человека в уникальный объект исследования. «Мы, являясь представителями человечества, неизбежно должны видеть вселенную из центра, лежащего внутри нас, и говорить о ней в терминах языка, созданного в результате человеческого общения. Любая попытка очистить наше представление о мире от всего субъективного, сугубо человеческого должна привести к абсурду» (М. Поляни).

Психоанализ уделяет особое внимание прошлому человека, а гуманистическая психология более всего интересуется его будущим.

В процессе развития подвергается преобразованию субъективный мир человека, причем дело самого человека — выбрать направление изменения. Будущее всегда неопределенно, и предсказывать можно только вероятность осуществления тех или иных событий.

Первоначальное образование происходит в тех условиях, которые предоставляются человеку случайностью его появления на свет именно в данной семье, в сообществе, обладающем тем или иным своеобразным стилем жизни. В этой культурной нише способности и склонности ребенка, заданные случайностью наследственности, отбирают значимые для него ситуации взаимодействия с миром — те, в которых каким-то образом проявились близкие ему особенности.

Мир для ребенка всегда нов, каждый день множество впечатлений порождает трудные проблемы для его растущей личности. Детство не безмятежно и не безоблачно, даже если оно проходит в атмосфере добра и любви. Мир постоянно открывает перед ребенком новые предметы, области познания, виды деятельности, которые предстоит либо освоить, либо отбросить. Случайные обстоятельства внешнего окружения обнаруживают пробелы в существующей у него в настоящий момент системе моделей мира, способствуют осознанию (или только ощущению) своей нынешней недостаточной компетентности и тем самым продвигают развитие.

Ни внешний наблюдатель, ни сам формирующийся человек не может знать заранее, какая именно встреча окажется значимой, какое воздействие приведет к резонансному отклику. Процесс образования всегда ограничен теми возможностями, которые предоставляет данная культурная ниша, а личность всегда бессознательно стремится находить в многообразии внешнего окружения пищу для роста души. Никто никогда не узнает, какие возможности развития личности оказались упущенными из-за отсутствия в окружении соответствующего материала. Африканская пословица гласит: «Ребенку для его образования нужна вся деревня». Учитывая, что известный философ и социолог Маршалл Маклюэн назвал нашу плотно охваченную сетями коммуникаций планету всемирной деревней, и имея в виду то развитие, которое на наших глазах получают компьютерные коммуникации, эту пословицу, кажется, придется перефразировать так: «Ребенку для его развития нужен весь мир».

Логика развития личности в культурной среде. Как это обычно бывает в истории культуры, крайняя точка зрения никогда не исчерпывает проблему, хотя и выражает какую-то существенную сторону

явления. Отмеченное Дьюи противоречие может быть снято, если постараться увидеть не развитие, почти не зависящее от внешних условий, и не внешнее воздействие, почти не считающееся с природными способностями и склонностями, а взаимодействие врожденных данных с влиянием среды. Общество в лице своих конкретных представителей, несомненно, влияет на человека, но и человек, бесспорно, выбирает свой путь в соответствии с природными возможностями.

Система, обладающая культурой, складывается на основе чисто природной, органической системы: путь от стада к обществу и от младенца до зрелой личности проходит в непрерывном созидании культуры в процессе творческой деятельности. Процесс образования есть составляющая становления индивидуальной культуры при взаимодействии с культурой сообщества. Все, что человек знает, умеет, может, выработано им в процессе образования: умение разговаривать, общаться с людьми, вести себя за столом, ходить и бегать, читать и писать.

Образование человека начинается с момента его рождения, а может быть, и несколько раньше. Некоторые психологи полагают, что еще не родившийся младенец способен испытывать сильные чувства и даже выражать свое удовлетворение (или неудовлетворение) теми раздражителями, которые действуют на него из внешнего мира. В древности было общепринятым представление (оно дожило и до наших дней), что на внутриутробное развитие плода большое влияние оказывают эмоции матери, ее эстетические впечатления. Конечно, ребенок во чреве матери уже является биологическим организмом и, стало быть, имеет потребности и испытывает эмоции в связи с их удовлетворением. Конечно, эмоции матери вызывают органические реакции, которые отражаются на состоянии ребенка. Однако вопрос о том, можно ли в этом случае говорить о полноценном психологическом взаимодействии, лучше пока оставить открытым.

Во всяком случае, процесс образования начинается в самом начале жизни ребенка в семье. Удовлетворение жизненных потребностей младенца вовлекает в его обиход реалии культуры, которые он там застает. Окружающая растущего человека среда предъявляет ему различные способы видения мира и образцы поведения в нем. Вступая в общение с носителями этих образцов, сопоставляя и сравнивая, человек осваивает (по большей части бессознательно) значение и смысл всех взаимодействий, свидетелем и участником которых он

становится. Он постоянно учитывает явные и неявные требования своей среды соблюдать определенные нормы поведения, однако навязывание правил обычно не облегчает их освоения, напротив, оно часто приводит к отторжению взаимодействия и замедлению развития.

В стадии незрелости, при еще не сложившемся сознании, ребенок более чувствителен к неявному уровню требований, он остро реагирует на тон и интонацию, чутко улавливает общий стиль, атмосферу отношений, но смысл чисто рационального поучения может не понять и не принять или принять чисто формально: когда взрослые пытаются обратиться исключительно к сознанию ребенка (а они, как ни странно, очень часто пытаются это делать), результат может оказаться совершенно не таким, какой ожидался, просто в силу того — и этого часто не знают, а потому и не учитывают взрослые, — что их слова в языке ребенка имеют совершенно иной смысл, воспринимаются в другом контексте.

Результат взаимодействия чаще всего определяется не тем, чего взрослые сознательно (в том числе и при помощи слов) хотят добиться, а тем, каковы они сами — т.е. каковы они как личности и, следовательно, какую совокупность произвольных бессознательных реакций предъявляют они партнеру по взаимодействию. Вероятно, именно поэтому известный американский социальный психолог Тамоцу Шибутани утверждает, что какая бы система воспитания ни применялась родителями сознательно, у родителей-невротиков дети все равно становятся невротиками. Дети очень наблюдательны, и особенности поведения взрослого, не выраженные словами, оказывают на их поведение гораздо большее влияние, чем это могут себе представить недостаточно внимательные взрослые:

«Пример сильнее поучения, и наилучшие сознательные усилия учителя могут встретить противодействие со стороны влияния личных черт, которых он не сознает или считает неважными... Все, что делает учитель, и то, как он это делает, побуждает ребенка отвечать на эти действия тем или иным способом, а всякий ответ выражает так или иначе строй мысли ребенка. Даже невнимание ребенка к взрослому есть часто своего рода ответ, являющийся результатом бессознательного воспитания. Ребенок четырех или пяти лет, которого мать, по-видимому, безрезультатно звала домой, на вопрос, слышал ли он ее, ответил: «О, да, но ведь она еще не очень сердито зовет!» (Дж. Дьюи).

Выдающийся психолог и социальный философ Эрих Фромм говорил, что простое присутствие зрелого, любящего человека в высшей мере важно для человеческого развития. Понятно, что присутствие все-таки подразумевает какое-то взаимодействие, пусть даже бессловесное, но ведь личность всегда выражается в поведении не только (даже не столько) посредством слов: мимика, движения, интонация — все это выражает личность, составляет доступный восприятию другого человека поведенческий текст.

Важнейший компонент процесса образования составляют попытки воспроизведения образцов чужого поведения. Эти попытки всегда представляют собой сложную творческую деятельность формирующейся личности, поскольку буквальное воспроизведение чужого все равно невозможно — в попытках воспроизведения чужих образцов поведения человек вырабатывает свои собственные. Эта деятельность имеет двойственную, двустороннюю природу: собственные способности и склонности растущего человека напрягаются в усилии воспроизвести внешний образец, стимулируя тем самым внутреннее развитие.

Освоение традиции невозможно без собственной творческой активности, без труда создания личной системы исполнения той или иной деятельности, представленной в обществе в устоявшихся образцах. Творческая работа по сложившейся совокупности правил (например, создания данного вида произведений искусства) приводит иногда к рождению произведения глубоко индивидуального и абсолютно небывалого, хотя и сохраняющего формально все основные черты канона (здесь хорошим примером может служить, скажем, «Троица» Андрея Рублева).

Трудности развития усугубляются тем очевидным, но как-то обычно ускользающим от анализа обстоятельством, что ребенок приходит в мир, созданный взрослыми и для взрослых, и в этом мире он постоянно сталкивается с невозможностью самостоятельно удовлетворить свои потребности. С одной стороны, конечно, ребенок мал, слаб, недееспособен, неумел, поэтому, по Альфреду Адлеру, он просто не может не испытывать комплекса неполноценности. В результате, признавая свою слабость и компетентность взрослых, ребенок постоянно находится в позиции самоутверждения, иногда вплоть до негативизма, когда помощь и советы взрослых отвергаются только потому, что это именно их, взрослых, помощь и советы. Но, с другой стороны, эти комплексы, вероятно, не были бы столь тяжелыми, если бы взрослые больше усилий тратили на то, чтобы приспособить

мир к потребностям ребенка, а не ребенка к требованиям окружения.

Сделать это часто гораздо проще, чем кажется. Стремясь добиться желательного поведения, взрослые, как правило, действуют запретами и наказаниями вместо того, чтобы продуманно организовать окружающую ребенка среду (например, просто убрать дорогие взрослым вещи из доступного ему пространства). При этом каждый родитель знает, что именно вещи, не предназначенные специально для игры, например, папины ботинки или мамыны сковородки, наиболее притягательны для малыша, а отнюдь не заполняющие каждую детскую игрушки. В одном израильском детском саду воспитатели, понимая это, устроили посреди игровой комнаты огромную кучу всякой «взрослой» рухляди. Там были сломанная пишущая машинка, старые телефонные аппараты, куски проволоки и тканей, изношенные ботинки, какие-то коробки, кастрюли, банки — конечно, эта волшебная гора постоянно была центром внимания большинства детей.

Человек вырабатывает постепенно представления о возможных и желательных образцах жизни и поведения, о нормах и идеалах. Статус нормы имеют те модели, которые являются общераспространенными, у них наиболее высокое значение вероятности осуществления («так обычно поступают все»). Образцы с высоким коэффициентом предпочтения, но соответственно низкой вероятностью реализации («прекрасный принц — мой жених») имеют статус идеала.

Парадокс развития состоит в том, что оно имеет тенденцию прекращаться по достижении достаточно высокого уровня компетентности, когда личность приобретает хорошо сформированную систему навыков, позволяющую ей легко и даже автоматически справляться с повседневными задачами в пределах принятой ею нормы. Механизм творческого поведения включается в тех случаях, когда какие-то стороны собственной деятельности перестают, по мнению личности, соответствовать тем образцам, которые она принимала в качестве нормы. Это может происходить при сохранении обычных обстоятельств окружения и возрастании требований к себе, либо в том случае, когда изменения во внешней среде заставляют человека взглянуть по-новому на свои нормы. Личность испытывает при этом состояние, которое можно назвать *кризисом компетентности*. Как ни угрожающе звучит это словосочетание, именно эти кризисы продвигают развитие личности.

Впрочем, многое зависит от системы ценностных ориентаций личности, а также от уровня творческого потенциала: малоодаренные

и нечестолюбивые люди склонны удовлетворяться хорошо устоявшимися навыками, а творчески одаренный человек обычно недоволен собой, потому что в своей деятельности ориентируется не на элементарную общераспространенную норму, а на идеал, который, подобно горизонту, всегда отодвигается при приближении к нему. У творческих людей в их деятельности стереотипы не складываются в жесткую систему, у них даже существует своеобразный навык не доверяться чересчур хорошо укрепившимся способам деятельности, а изобретать по мере необходимости (т.е. по внутренней потребности) новые.

Кризисы и этапы развития. Иногда некоторые события — «странные случаи» — расходятся с фундаментальными представлениями личности о возможном и невозможном в этом мире, что создает для нее проблемную ситуацию, кризис компетентности. Согласно Дьюи, метод научного исследования жизненных проблемных ситуаций («метод разумности») имеет несколько этапов. Первый этап — попытка осмыслить новую (уникальную) ситуацию, подходя к ней с позиций старых теорий, прежнего опыта и испытывая при этом чувство затруднения. Второй этап — определение характера этих затруднений, их объема и границ. Третий этап — выдвижение новой теории, переосмысливающей наш прежний опыт, и предсказание ее результатов. Наконец, четвертый этап — проверка результатов-последствий: работает ли новая теория, помогает ли она нам в последующем опыте тем именно способом, какой в ней утверждается.

Поводом для кризиса обычно бывает вмешательство случая, который всегда готов проявиться в хаосе обыденной жизни. Какая-то из случайностей может оказать мощное резонансное воздействие на личность и тем самым заставить ее принять решение о выборе нового направления развития. Однако случай не только провоцирует кризис, он и консолидирует систему моделей: «встряхивая» ее, он заставляет все подсистемы выстраиваться в силовом поле целостности. Кризисы, повергая личность в состояние тяжелого затруднения и растерянности, помогают ей определить свои самые глубокие, самые насущные ценности и интересы. Кризис — это не крах, он предвещает перестройку и усовершенствование системы моделей личности.

Мир обретает для нас смысл в процессе его исследования. В нем нет места таким крайностям, как окончательная завершенность и совершенно случайные блуждания по морю жизни, он предстает перед нами чередой сменяющихся друг друга проблемных ситуаций, снова

и снова требующих разрешения. Жизненные задачи никогда не решаются подгонкой под готовый ответ, ее проблемы нельзя решить раз и навсегда, но когда наши объяснения (и соответственно попытки решения проблем) перестают работать, появляются новые объяснения, новые интерпретации и решения на основе новых данных.

Случайности, провоцирующие кризис компетентности, следует признать важными составляющими логики образования: пережив кризис, индивидуальная культура личности поднимется на новый уровень организации, станет более сложной и совершенной. Если личность в значимых для нее областях деятельности чувствует свою компетентность, оценивает свою целостную жизнедеятельность как успешную, владеет необходимыми ей языками культуры сообщества и ориентирована в необходимых для нее текстах, это значит, что в процессе образования она сложилась и обрела культурную нишу, в которой ее внутренняя активность может свободно проявляться. Образование никогда не может считаться завершенным, но никто и никому не может гарантировать, что оно будет постоянно совершенствоваться.

В культуре сообщества и индивидуальной существует стремление, чаще всего неосознаваемое, сохранить привычный взгляд на мир, отгородиться от нового, не заметить его. В этих обстоятельствах затрачивается много усилий, чтобы как-то втиснуть не поддающиеся объяснению явления в рамки прежнего взгляда на мир. Но одновременно существует и противоположное стремление — обрести новое, более глубокое понимание, хотя бы при этом и пострадала уверенность в себе. Приверженность к прежнему опыту удерживает традицию, стремление достичь более глубокого понимания расшатывает ее — обновляет и совершенствует.

Всякая личность, таким образом, совмещает в своей природе как готовность следовать традиции, так и стремление обновлять ее, вносить в мир результаты собственного уникального творчества. Напряжение между консервативным и творческим началом лежит в самой природе личности, творческая активность человека и ограничения группового согласования — взаимозависимые и взаимосвязанные полюса в процессе развития личности.

Любое сообщество (и общество в целом) может быть понято как некая расширенная личность, в которой обнаруживается взаимодействие тех же полюсов. Человек одновременно и выражает общую позицию, и реагирует на нее свойственным только ему особенным

образом. Эта человеческая уникальность по каким-то направлениям вступает в конфликт с существующей традицией, но когда человек вырабатывает новый взгляд на мир, новизна входит в культуру группы: новое возникает как результат разрешения проблемных ситуаций в существующей традиции.

Тесное взаимодействие в условиях демократии одновременно продвигает вперед личность и общество: «Никакое количество совместных действий еще не образует сообщество... научиться быть человеком значит развить посредством участия в коммуникации ясное ощущение действительного бытия отдельным членом сообщества, понимающим и ценящим его убеждения, стремления и способы действия и вносящим свой вклад в дальнейшее преобразование органических сил в человеческие ресурсы и ценности, в преобразование, которое никогда не завершится» (Дж. Дьюи).

Индивидуальный разум, который преобразует общественные институты, сам испытывает влияние этих институтов; его деятельность питается всеми видами культурной практики, и в этом смысле он является общественным разумом. Новое появляется на свет в результате деятельности отдельного человека, однако это появление может происходить лишь благодаря связи новаторов с другими людьми и социальными институтами. В этом постоянном переплетении, игре согласования нового со старым и состоит логика процесса развития: постоянно происходит приспособление уже сложившихся отношений, ожиданий и восприятия фактов к новому неожиданному взгляду, создающему во взаимодействии с прежней традицией новую, которой тоже будет суждено когда-нибудь послужить почвой для возникновения еще неведомого нового. Такая динамика требует не смены позиций и даже не совмещения их, а согласования в диалоге, в процессе которого различные взгляды творчески взаимодействуют и преобразуются.

Перестройка системы моделей всегда сопровождается изменениями в языке, поскольку старый, т.е. сложившийся к моменту кризиса язык, не в состоянии адекватно выразить содержание нового опыта. Постепенно происходит расширение лексики, усложнение грамматики, обогащение семантики языка; изменяются объем и содержание старых понятий и возникают новые.

Личность начинает свой путь со стадии незрелости, когда ее целостность еще не определилась. Она демонстрирует в зависимости от ситуации различные способы поведения, плохо согласованные друг

с другом. Структура понятий и представлений о мире в этот период характеризуется смутностью, расплывчатостью, неясностью, а суждения — резкой категоричностью. На первый взгляд кажется, что такие особенности несовместимы, но вот простой пример: ребенок решительно делит всех людей на хороших и плохих, но способ различения тех и других страдает полной неопределенностью. Незрелая личность не обладает чувством меры, тактом (так же незрелая философия кричит и пророчит, но не доказывает; незрелая наука выдвигает различные объяснения, но не подтверждает их экспериментом).

При движении к зрелости происходит внутреннее согласование опыта, нарастает целостность индивидуальной культуры, устанавливается единое (при внутреннем многообразии) мировоззрение. Бывает, приходит и мудрость, это замечательное соединение знания с пониманием и терпимостью, с готовностью выслушать иную точку зрения и ждать от каждой новой встречи приращения своего образования. На пути к зрелости можно выделить три крупных этапа, из которых складывается путь личности: 1) самоутверждение, 2) самореализация, 3) постижение смысла.

Самоутверждение. Насущной задачей является успешное выполнение хотя бы самых элементарных норм, которые существуют в данном виде деятельности. Основные установки: быть не хуже других, не быть смешным, не быть беспомощным. Личность в этот период весьма уязвима, ранима, порою агрессивна, не вполне адекватно реагирует на внешние воздействия, широко использует различные защитные механизмы психики. Компетентность — элементарная, соответствующая нижнему уровню ныне существующей культурной нормы.

Самореализация. Переход на этот этап совершается, когда благодаря обретению элементарной компетентности личность освобождается от паники и того, что можно было бы назвать комплексом самозванства. Она теперь готова принимать себя в качестве нормального, реального субъекта данной деятельности. Установка «быть не хуже других» сменяется установкой «быть не хуже любого другого, кто этим занимается», т.е. уметь и мочь все, что умеют и могут в этом виде деятельности другие. Происходит бодрое и деятельное освоение всякого рода техник и технологий, которое в принципе может продолжаться всю оставшуюся жизнь. Компетентность на этом этапе уверенно растет, стремясь к высшему пределу общекультурной нормы.

Постижение смысла. Выявляется общечеловеческий контекст данного вида деятельности, его смысл и суть. Одновременно уясняется особость своего пути, делаются попытки обозреть и описать собственный опыт, сопоставив его с принятыми нормами. Развитие идет вглубь, интенсивно, в деятельности выявляются глубокие духовные составляющие. Компетентность на этом этапе выходит за верхнюю границу ныне существующих норм.

Нельзя не отметить, что выявление общечеловеческого контекста данной деятельности вместе с глубоким самоосознанием может приводить и к уходу из деятельности: эта культурная ниша начинает казаться личности либо тесной, либо неприемлемой по тем или иным причинам — например, учитель уходит из традиционной системы образования в альтернативную школу, поступает в аспирантуру, становится психологом или писателем. Однако при переходе в любую новую область деятельности человеку придется начать там цикл своего развития *опять с первого этапа.*

Скорость прохождения этих этапов обретения компетентности зависит от всей неразделимой совокупности внутренних и внешних обстоятельств развития личности: она на любом из этапов может останавливаться («застревать») или, наоборот, «сбрасывать» данную область деятельности, отказываясь от ее дальнейшего освоения. Получивший широкую известность принцип Питера, согласно которому всякий работник получает повышение до тех пор, пока не дойдет до уровня некомпетентности, на котором и пребывает всю оставшуюся профессиональную жизнь, представляет собой остроумную гиперболизацию реальной возможности застревания на первом этапе.

Путь образования — это и путь индивидуации (термин Юнга), путь к себе: последовательность значимых встреч с людьми, соприкосновений с областями культуры и видами деятельности хоть и складывается случайно, но коль скоро она уже осуществилась, то имеет вполне определенный результат. Процесс развития не поддается жесткому программированию, потенциальная возможность тем и отличается от четкого плана, что не может быть вполне точно определена. Вряд ли кто-нибудь из обычных людей (исключения, как известно, только подтверждают правило) может сказать о себе в зрелом возрасте, что именно таким он хотел стать и такую жизнь себе выстроить: люди меняют супругов, профессии, страны, изменяя тем самым свое образование и даже собственную личность. Говорят, история не имеет сослагательного наклонения. Разумеется, результат развития необра-

тим, человек не может начать свое образование, как и вообще жизнь, сначала. Но теоретически вполне допустимо помыслить, что иначе сложившаяся совокупность случайностей, другая среда привели бы личность в совершенно иную социокультурную нишу.

Освоение родного языка как модель образования. Общую логику естественного процесса образования, логику совмещения в нем организованной и спонтанной составляющих хорошо проявляет процесс овладения родным языком — главным инструментом будущего образования. Аналогичным образом осваиваются потом и другие языки — народов, наук и искусств.

Естественный язык в процессе развития (как в онтогенезе, так и в филогенезе) проходит путь от первоначальной нерасчлененности, зависимости от контекста непосредственной предметной ситуации ко все большей дифференцированности. Человек вырабатывает язык, стремясь к общению, к удовлетворению в нем и посредством его своих потребностей. «Видеть, слышать и понимать — все эти значения сливались когда-то в одном семантическом пучке. На самых глубинных стадиях речи не было понятий, но лишь направления, страхи и вождения, лишь потребности и опасения» (Осип Мандельштам).

Чрезвычайно выразительно говорил об этом процессе Св. Августин: «...ибо я не был более бессловесным младенцем, но мальчиком, который говорил. Я помню это, и с тех пор всегда размышлял о том, как я научился говорить. Нет, взрослые вокруг не учили меня словам, я сделал это сам, страстно желая своим плачем, резкими криками, всеми движениями своего тела выразить свою волю, но не умея выразить все, что я желал, или тому, кому желал; я сделал это сам благодаря прозрению, которое Ты, о Господи, дал мне; сделал сам, перебирая звуки в своей памяти.

И так, постоянно слыша слова, которые звучали в разных предложениях, постепенно начал понимать, что они значат, и, ломая язык, чтобы заставить звуки превратиться в эти знаки, я таким образом дал выход своей воле. Так я и окружающие меня начали обмениваться этими проходящими знаками, выражающими наши желания, и так я все глубже погружался в бурное море человеческого общения».

Ребенок сначала использует предложения, состоящие из одного слова. Это слово (например, «мама») в зависимости от контекста ситуации может означать многое: «я голоден», «мне плохо», «я доволен» и т.п. Потом опорное слово начинает соединяться с многими

другими, причем класс опорных слов расширяется очень медленно, а класс тех слов, которые притягиваются к ним в контексте потребностей и интересов, — гораздо быстрее. Открытость этого класса имеет принципиальное значение для развития речи.

Постепенно в языке ребенка образуются отдельные смысловые единицы и единицы звучания, одновременно развиваются системные связи внутри языка, появляется разработанный синтаксис, возникают сложные структуры высказываний. Становление речи происходит в процессе творческой деятельности по освоению мира как бы мимоходом: в стремлении к удовлетворению потребностей, структура которых постоянно усложняется.

Никто специально не учится родной речи, владение языком совершенствуется в процессе общения. Некоторые элементы управления со стороны взрослых, понятно, присутствуют: похвала удачно найденному выражению или указание, что так не говорят. Но внутренние бессознательные механизмы постоянно перетряхивают языковой материал, налаживая структуру связей, постепенно складывающуюся в системную интуицию языка: ребенок сам начинает чувствовать, что так сказать можно, а так — неправильно или неловко.

Ребенок создает свой язык сам. «Теперь нам очевидно, что ребенок создает какие-то собственные категории слов, основанные на функции слов в языковой системе ребенка, и что слова нужно рассматривать в рамках всей языковой системы РЕБЕНКА, а не системы взрослого, которой ребенок еще не овладел» (Дэн Слобин).

В общении совершенствуется речь и наращивается язык. Язык и речь — разные объекты: речь — это поведение, а язык — нечто, что стоит за речью, проявляется в ней, позволяет порождать высказывания. Обладателю языка самому неизвестно, что лежит в кладовых на плохо освещенных полках, но при восприятии любого текста весь этот системный контекст оказывается востребованным. Знаки языка и образцы речевого поведения, присвоенные личностью в результате процесса образования, связывают индивидуальную культуру с культурой сообщества и составляют одну из областей образования как достояния личности.

Известно, что для овладения иноязычной речью надо слышать разных людей, воспринимать разные варианты произношения. То же справедливо для овладения родным языком. Если это условие нарушается, возникают патологии и аномалии: в частности, слабо слышащие дети будут понимать только свою мать, если разговаривают

только с ней. Все дети осваивают буквы, разбирая разные почерки и шрифты, бессознательно схематизируя, выделяя структуру данной буквы как связного графического образа. Никто не может сказать, что знает все правила грамматики родного языка и именно это позволяет ему строить предложения, — ребенок в процессе овладения речью никогда и не сталкивается с формулировками правил, он имеет дело только с конкретными высказываниями в определенных ситуациях взаимодействия. В результате огромной бессознательной творческой работы ребенок создает обобщенные схемы использования оборотов языка в самых разных случаях.

Аналогичным образом никто не создает себе понятий, заучивая определения: в процессе становления языка они вырабатываются в ходе решения проблем, а не вводятся формально. Объем понятия растет постепенно, оно держится в системе языка на корнях метафор. Генетическая связь понятийного мышления с образным выражается, в частности, в том, что само слово «понятие» (по-н-яти-е) означает «то, что взято в руки» (яти — брати, брать).

Хороший пример логики формирования понятий дает известный психолингвист Арон Абрамович Брудный: мы думаем, что нам известно значение слова «глухой», но это не так; на самом деле мы знаем, что глухой человек не слышит, в глухой стене нет окон, глухое место редко посещается, глухой сюртук закрывает грудь доверху, в глухом заборе нет просветов и т.п. Сказанное относится к любым, в том числе и самым простым словам языка. Каков, например, общий смысл слова «хороший»? Что общего между хорошим лимоном, хорошей земляникой и хорошим ножом?

Даже в зрелом, устоявшемся языке далеко не все «взято в руки», многое держится неосознаваемыми для человека внутренними соотношениями в его структуре. Например, как пишет тот же А.А. Брудный, в русском языке слово «железный» неявно соотносится со словом «деревянный» и потому применяется для обозначения чего-то твердого и надежного (железная дисциплина), а вот в осетинском языке это же слово используется для обозначения чего-то недостаточно твердого, потому что для носителей осетинского языка железо соотносится со сталью.

Освоение языка трудно отделить от освоения мира, определенную интерпретацию которого он фиксирует. Усваиваясь в процессе образования, язык способствует выработыванию способа восприятия мира, свойственного культуре данной общности. «Человек думает, что

ум управляет его словами, но случается также, что слова имеют взаимное и возвратное влияние на наш разум» (Фрэнсис Бэкон). Высказывание Людвиг Витгенштейна «Границы моего мира определяются границами моего языка» можно отнести к языку любой области культуры, а если толковать его несколько расширительно, можно утверждать, что границы нашего мира определяются нашим образованием.

5. Методология образования

Общая характеристика. Слово «методология» (от греч. «методос» — путь, исследование, прослеживание) обозначает совокупность способов, приемов и операций практического или теоретического освоения действительности, т.е. путь познания. Философская методология — учение о методе, рассмотрение соответствия метода предмету исследования. Она стремится создать целостную систему принципов деятельности, обосновать подход.

В XX веке произошло много важных изменений в методологии познания. Было осознано, что сложившаяся в культуре предметная структура знания не позволяет выработать единый подход к решению комплексных проблем, касающихся деятельности систем самого высокого уровня организации: личности, общества, культуры. Появились идеи теоретической кибернетики, системного анализа, синергетики, стремящиеся связать между собой различные подходы разных конкретных наук в единую систему методов.

Идеи общей теории систем увязывают конкретику научного познания и основы мировоззрения, точную информацию и философский смысл бытия. Исследователь по-прежнему стремится упорядочить свои представления об объекте, но одновременно отдает себе отчет в невозможности полного упорядочения; он не может избавиться от многозначности, но последовательно учитывает это обстоятельство, согласовывая различные аспекты рассмотрения между собой.

Образовательные системы принадлежат к наиболее сложным объектам исследования, поскольку включают в себя людей, наделенных сознанием, обладающих комплексами идей и вступающих друг с другом во взаимодействия. Такая система открывается внешнему наблюдателю теми своими аспектами, которые он способен в ней разглядеть, ее подсистемы выделяются им в соответствии с его интересами и предрассуд-

ками. Можно даже сказать, что при той текучести и переливчатости, которой обладают живые социальные системы, сама позиция наблюдателя влияет на состав системы, она как бы поворачивается к наблюдателю доступными его зрению сторонами.

Системы, участвующие в образовательном взаимодействии, — личность, наука, искусство, культура сообщества в целом — обладают различными временами жизни, что создает особого рода трудности, связанные с оценкой масштаба времени: по сравнению с темпом изменений личности наука, искусство и культура в целом могут казаться ей застывшими в неподвижности, а различные этапы их развития — вечно сосуществующими. Кроме того, все люди и области культуры, которые встречаются в образовательном процессе, обладают различной степенью зрелости, находятся на разных этапах развития — все это создает весьма значительные преграды на пути взаимопонимания.

Сквозь огромное многообразие методов построения деятельности в различных образовательных системах просматриваются две главные тенденции, касающиеся отбора предметного содержания образования, организации образовательной среды и стиля взаимодействия. Эти тенденции можно приблизительно и условно обозначить словами «личностно-отчужденное» и «личностно-центрированное» образование.

Отчуждение продуктов творчества. Отчуждение — понятие довольно многозначное. В юридическом контексте это означает изымать нечто из чьей-либо собственности и передавать в собственность других лиц, групп, государства. В культуре отчуждение творения от творца происходит постоянно: здесь подразумевается тот простой факт, что любое произведение искусства, науки или ремесла уходит из личной собственности, выходит из субъективного пространства личности и с помощью материальных носителей информации превращается в книгу, картину или какое-то промышленное изделие.

Отчужденные продукты творчества одних становятся для других источником образования: одни люди открывают законы и сообщают об этом в научных статьях, другие включают научные результаты в учебники, а третьи растолковывают содержание учебников детям. В таком (конечно, упрощенном) толковании понятие отчуждения не содержит осуждающего смысла и даже является необходимым условием развития общества.

Однако накопление в процессе исторического развития знаний и способов деятельности, образование профессий, наук и искусств,

различных знаковых систем, с одной стороны, неимоверно расширяет общий кругозор и обогащает культуру, а с другой — плодит множество посредников между оригинальными творческими свершениями и теми, кто должен их воспринимать. Всякое знание, изобретение, произведение искусства возникает в человеческой деятельности как ответ на личные потребности творца. А многоступенчатое отчуждение знания в культуре приводит к тому, что к человеку учащемуся первоисточник попадает через множество чужих интерпретаций.

Проблема вочеловечения отчужденного знания. Система образования всегда имеет дело с отчужденным знанием, пока и поскольку она стремится передавать накопленные культурные достижения приходящим в активную жизнь поколениям. Изменить эту ситуацию невозможно, проблема состоит в том, как сделать чужие открытия в науке и искусстве, сложившиеся нормы морали и образцы нравственного поведения живым и неотъемлемым достоянием формирующейся личности.

Можно не замечать эту проблему или даже делать вид, что ее не существует, и тем самым закреплять в образовании реально существующее отчуждение, а можно пытаться его преодолеть путем разработки и применения методологии вочеловечения омертвевшего от бесчисленных пересказов и толкований содержания. Именно по отношению к этой проблеме и различаются методологии личностно-отчужденного и личностно-центрированного образования.

Отчуждение в образовании. В личностно-отчужденном подходе присутствует отчуждение несколько иного плана, чем продуктов творчества в культуре, а именно отчуждение личности от собственного образования. Оно вполне обычно и весьма распространено, но все же не хочется на этом основании признавать его нормальным.

В традиционной системе содержание и способы образования отчуждены от ученика и от учителя в том смысле и по той причине, что ни ученики, ни учителя не определяют их сами. Свобода распоряжаться временем, пространством, материалами, оборудованием, выбирать себе партнеров по образовательному взаимодействию практически отсутствует. Почти все условия взаимодействия определены заранее, до и вне встречи учителя с учеником: свойства физического пространства взаимодействия — совокупностью аудиторий и расстановкой мебели в них; время взаимодействия — расписанием занятий;

содержание образования, обычно понимаемое лишь как материал учебных предметов, — учебными планами, программами и рекомендованными (точнее, предписанными) учебными пособиями.

Регламентируются и состав участников взаимодействия — групп учащихся (классов) и преподавателей, взаимно прикрепленных друг к другу, и последовательность протекания «сеансов» взаимодействия (уроков), и содержание этих сеансов (сценарии занятий, планы уроков). Расписаны временная последовательность и процедуры оценки эффективности учебной деятельности учащихся — разного рода контрольные работы и тесты.

Целью личностно-отчужденного образования считается освоение учащимися основ наук и искусств. Однако науки и искусства, как отмечалось, давно уже представлены в системе образования не оригинальными текстами, а посредством учебных предметов того же названия, что и области культуры, которые они представляют. Делают они это, как правило, крайне ущербно и однобоко: наука, например, обычно выглядит как незыблемый кодекс познанных объективных законов природы, а способы деятельности в ней — как следование известным алгоритмам. Обычный традиционный учебник излагает научные истины таким образом, что наука, по выражению Поля Ланжевена, предстает перед учеником как нечто раз и навсегда определенное и мертвое.

Такое положение связано с отмеченным выше резким различием во временах жизни личности и культуры: за века и тысячелетия существования культура накопила столько материала, что личность не сможет вместить его в течение всей своей жизни. Тем не менее развивающаяся личность должна быть хоть в какой-то мере ознакомлена с тем, из чего она имеет возможность выбирать. Отбор содержания образования и выбор способа его представления составляют серьезнейшую проблему, которая в личностно-отчужденной методологии решается чисто формально — беглым пересказом результатов.

Стремление к жесткой внешней регламентации всех деталей образовательного взаимодействия сводит повседневное управление в личностно-отчужденной образовательной системе к внешней форме. Управление на всех этажах системы образования (в классе, школе, городе и т.п.) превращается в рутинную работу, возникает иллюзия одинаковости, повторяемости событий; уникальность каждой ситуации взаимодействия не принимается во внимание, личный интерес учащегося, спонтанная составляющая образования не учитываются, просто не имеются в виду. Стиль взаимодействия в этой системе

обычно вообще не обсуждается и тем более не служит предметом проектирования.

Стремление к предельной упорядоченности превращает взаимодействие в односторонне направленное воздействие учителей на учеников, желание исключить случайности приводит к силовому навязыванию материала для изучения. В этом подходе критерием ценности педагогической теории считается возможность построить с ее помощью автоматическую обучающую систему, обеспечивающую достижение цели обучения с любой наперед заданной степенью надежности без участия человека. Но что же тогда считается целью обучения?

Личностно-отчужденный подход явно и неявно направлен на освоение программ и планов, но слово «освоить» в этом контексте звучит иронически, оно, как правило, означает просто запомнить: «То, что в основе обучения лежит запоминание, а не мышление, обусловлено принципом определенности, которым руководствуются почти все школы и колледжи. В соответствии с этим принципом на каждый вопрос существует либо верный, либо неверный ответ. Следовательно, задача образования состоит в том, чтобы добиваться от учеников знания правильных ответов на совокупность вопросов, которые учителя считают важными» (Уильям Глассер).

Традиционная система образования отчуждает и ученика, и учителя как от предмета изучения, так и от ценности учения: ни тот, ни другой не преследуют в процессе взаимодействия собственно образовательные цели, порожденные личными интересами; и тот, и другой строят свою деятельность под принуждением. Эта система поощряет стремление прятаться за социальную роль, за маску, не выявлять в общении свою индивидуальность, личные качества.

В личностно-отчужденной методологии науки и искусства осознанно или неосознанно интерпретируются как некие памятники культуры. Учитель чувствует себя как бы экскурсоводом, обязанным перечислить все вошедшие в каталог достопримечательности — выполнить программу. Постижения духа науки (или искусства, или иной подсистемы культуры), приобщения к ней при таком стиле взаимодействия обычно не происходит.

В результате пребывания в таком образовательном учреждении у ученика не формируется образ данной науки как единой связной системы представлений и понятий, распределенно опирающейся на эмоции, логику, образное восприятие. Вместо этого в памяти хранятся формулировки, т.е. слова, не имеющие живой связи ни с реальным

миром, ни с его научной интерпретацией. Любой выпускник школы легко воспроизведет формулировки, скажем, законов Ньютона, но вряд ли кто-нибудь с пониманием и интересом откликнется на вопрос о том, каковы взгляды Ньютона на проблему движения и свойства пространства и времени. Для обычного ученика движение не составляет проблемы, законы движения для него — объект заучивания для ответа «на оценку».

Учитель в личностно-отчужденной методологии чувствует себя обязанным знать все, что входит в программу, и быть всегда готовым ответить на любой вопрос сразу. Это означает, что он должен знать все ответы заранее, т.е. совокупность допустимых вопросов уже определена. В такой ситуации учитель практически никогда не демонстрирует ученикам образцов творческого поведения: у них на глазах он не ищет ответ на вопрос, не заблуждается, не пробует неведомые пути и необычные способы размышления. Разумеется, это наносит огромный вред формирующейся личности, лишает ее возможности развиваться и совершенствовать творческое поведение, но одновременно губит и самого учителя, деквалифицирует его, превращает в музыкальную шкатулку, играющую одни и те же пьесы из своего более или менее богатого репертуара.

Ни наука, ни искусство в их живой прелести, в ореоле поисков и находок, выдвижения гипотез и их проверки, надежд и разочарований не отражены в личностно-отчужденной системе образования. Учебные предметы, которые представляют соответствующие науки и искусства, отличаются от них так же, как отличается от живого организма схема его строения. Это, конечно, связано с наличием многочисленных этапов отчуждения знания: содержание науки доходит до учеников через многочисленные пересказы и толкования, причем на каждом этапе многоступенчатой адаптации с материалом имеет дело все менее компетентный в данной науке (искусстве) специалист. Люди, работающие в системе образования, пишущие учебники и программы, как правило, не имеют собственного опыта творческой работы в соответствующей области культуры. Учебники и программы обычно уныло серьезны, без игры, без полета.

В последнее время в России в названиях статей и книг, кафедр и учебных предметов стало часто мелькать выражение «педагогическая технология». Один видный педагог, выступая перед преподавателями, сравнил как-то деятельность учителя с работой токаря или слесаря, который превращает простую заготовку в сложную фигурную деталь. Аудитория согласительно и одобрительно кивала, никто не возразил

против такого сравнения. Присутствовавшим педагогам показалось вполне приемлемым сравнение себя со слесарями, а учеников (воспитанников) — с заготовками.

У В.И. Даля технология определяется как «наука техники — заводский, ремесленный, промысловый обиход». Словарь Ожегова дает для этого понятия значение «совокупность процессов обработки или переработки материалов». В словаре иностранных слов технология — «совокупность знаний о способах и средствах проведения производственных процессов, например технология металлов, химическая технология, технология строительных работ и т.д.» Почему педагогам так хочется считать себя инженерами?

В лично-отчужденной традиции кажется желательным и возможным наладить гарантированное производство продукта образовательной системы с наперед заданными свойствами, обеспечить это производство инструкциями, технологическими картами и схемами. Тогда педагогическую деятельность можно свести к последовательной цепочке операций, которая, если исполняется четко и аккуратно в пределах допусков, всегда приводит к одному и тому же (одинаковому для всех) «успешному» результату. Нельзя сказать, что такой взгляд совсем лишен смысла, в сущности, именно так и смотрит на дело образования бихевиоризм. Но какого рода задачи можно решать при таком подходе? Нам кажется, что применение понятия «педагогическая технология» в какой-то мере оправдано лишь в отношении приобретения навыков не слишком высокого уровня, например навыков вождения автомобиля.

Личностно-центрированное образовательное взаимодействие. Выражение «лично-центрированное» (person-centered; иногда для характеристики именно педагогического взаимодействия используется выражение pupil-centered — центрированное вокруг ученика) взаимодействие идет от работ выдающегося психолога и педагога гуманистического направления Карла Роджерса. Он совершил своеобразное открытие: обнаружил, что критерии успешной психотерапии и успешной педагогической деятельности — одни и те же. Чтобы достигнуть успеха в этих и подобных им областях (т.е. видах деятельности, связанных с взаимодействием людей, один из которых помогает другому или другим измениться, усовершенствоваться), необходимы, по Роджерсу: эмпатия, т.е. сопереживание, проникновение в мир чувств другого человека; теплое, человеческое отношение

к клиенту (ученику), принимающее его без всяких предварительных условий таким, каков он есть; аутентичное, т.е. искреннее и открытое поведение, позволяющее психотерапевту (педагогу) выражать во взаимодействии свое истинное «Я», свою подлинную личность.

В русском языке часто вместо термина «личностно-центрированное» используется термин «личностно-ориентированное» образование (или обучение). Важно отметить, что за этими похожими словосочетаниями могут стоять принципиально различные представления о построении процесса образовательного взаимодействия. Личностно-ориентированным может называться обучение, при котором ученик является не субъектом образовательного взаимодействия, а объектом более или менее изоциренного педагогического воздействия. При таком подходе усилия со стороны организаторов направлены на изучение возможностей каждого ученика, чтобы спрогнозировать его функцию в обществе. Здесь нет и речи о диалоге, свободном выборе пути и самостоятельном движении по жизни, перед нами так называемый индивидуальный подход, при котором считается, что сам ученик ничего про себя не знает, но зато педагог очень хорошо представляет, что будет для него лучше.

В противоположность этому центрированное вокруг личности образование (а не направленное или ориентированное на нее) основывается на предположении, что человек познан пока еще крайне неудовлетворительно и только он сам (конечно, с помощью специалиста) может пробовать строить свое образование, самостоятельно рисковать и потом отвечать за результаты своего движения в плохо предсказуемой среде. На психологическом языке эти разные позиции обозначаются с помощью понятий «субъект-объектных» и «субъект-субъектных» отношений: в ориентированном *на* личность подходе ребенок выступает объектом воздействий со стороны взрослых, а в среде, центрированной *вокруг* личности, происходит диалог равноправных субъектов взаимодействия. Наличие или отсутствие диалога, творческого участия ученика в своем образовании есть кардинальное основание для различения этих видов методологии.

При личностно-центрированном подходе в противоположность «принципу определенности», о котором говорил Глассер, организаторы образовательного взаимодействия руководствуются принципами неопределенности. В соответствии с ними невозможно однозначно определить, какое твоё действие имело успех, а какое — нет; психотерапевт (учитель) не может быть вполне уверен в своем понимании

клиента (ученика); сам ученик не может точно знать, что ему необходимо в данный момент; невозможно с полной определенностью предсказать направление и темп развития ученика; только вместе, в процессе диалога, субъекты образовательного взаимодействия могут находить приближенные решения текущих проблем, позволяющие двигаться дальше.

Принципы неопределенности утверждают невозможность полного и быстрого взаимопонимания, необходимость более или менее тщательного согласования индивидуальных контекстов мировосприятия в диалоге. Их появление отнюдь не означает отказа от попыток понимания, как это было и в физике, где они впервые возникли. Напротив, они предостерегают от упрощения и направляют внимание на тщательное исследование конкретики реального взаимодействия.

«Часто ребенка бранят за медлительность, за нескорый ответ, когда он тратит время на то, чтобы собраться с силами и действительно рассмотреть данную проблему. В таких случаях недостаточное предоставление времени и свободы приводит к привычке поспешных, но необоснованных и поверхностных суждений. Глубина, до которой опускается осознание проблемы, определяет качество последующего мышления; всякий прием преподавания, который приучает ребенка ради успешного ответа или для яркого обнаружения заученных познаний скользить по тонкой поверхности подлинных проблем, разрушает истинный метод воспитания ума» (Дж. Дьюи).

В лично-центрированном образовании считаются необходимыми специальные усилия, чтобы связать действительно далекий и объективно чужой материал культуры с опытом ученика, стимулировать его личный интерес к тем проблемам, которые когда-то составляли предмет творчества деятелей культуры. Сделать содержание образования живым достоянием личности ученика, поместить его не в память, а в душу и интеллект, означало бы решение проблемы вочеловечения культуры.

Решение проблемы такого типа в принципе нельзя обеспечить какой-то определенной технологией. Предметом проектирования взаимодействия в лично-центрированной образовательной системе выступает не какая-то определенная цепочка технологических операций, а способ согласования спонтанной и организованной составляющих взаимодействия, организация диалога между живыми социальными системами. В этой методологии деятельность управления постоянно учитывает неопределенность и случайность и использует ту

и другую. Основопологающим принципом становится управление с опорой на самоуправление: снятие внешнего принуждения, сопряженное с осмысленным творческим заданием, создает обстановку для совместной и самостоятельной творческой работы.

Для реализации такой методологии требуются совершенно иные формы учебной работы, нежели те, которые являются обычными для лично-отчужденного обучения (опрос с выставлением оценок, объяснение нового материала, контрольные и т.п.). Методика лично-центрированного образования еще не разработана подробно, однако понятно, что в ней главное место должны занимать проектные, исследовательские, дискуссионные способы организации учебной деятельности. Рассмотрим в качестве иллюстрации эпизод из занятий по социальным наукам в восьмом классе американской общеобразовательной школы.

Класс участвует в проекте изучения управления городом. На предыдущей неделе ученики побывали в муниципалитете и собственными глазами посмотрели, как осуществляется управление их городом. Теперь они разделились на группы по интересам для того, чтобы более глубоко изучить отдельные аспекты темы. Учитель переходит от одной группы к другой, помогая при необходимости и подбрасывая идеи, продвигающие работу. Внутри групп существует разделение труда: одни работают со справочной литературой, другие готовят таблицы, третьи анализируют собранные данные и составляют доклады.

Одна из групп занимается вопросом совершенствования управления городом. Ее члены собирали данные по различным городам с разными схемами планирования, отмечая в каждом случае успехи и неудачи. После анализа всех данных они выступят с докладом перед классом, чтобы затем совместно решить, какая форма управления наиболее адекватна теоретической модели города, которую они создают. Другая группа работает над проблемой уличного движения. Построив уменьшенную модель системы скоростных магистралей, члены этой группы наглядно показывают, как могут быть решены существующие проблемы движения транспорта. Еще одна группа занята проблемами коммунальных служб, а другая подготовкой рекомендаций по организации здравоохранения и образования в городе.

В помещении класса идет сосредоточенная и скоординированная работа. Ученики свободно перемещаются. Они работают за своими столами, но при необходимости подходят к полкам с книгами и материалами и возвращаются обратно, в процессе решения своих задач разговаривают друг с другом и учителем.

На этом примере видно, что при таких условиях ученики учатся на собственном опыте и имеют дело с реальными проблемами, с которыми им в будущем придется столкнуться. Группы организованы в соответствии с личными интересами учащихся. Кроме того, видно, что свободная самостоятельная работа дисциплинирует детей: слишком часто (и слишком многие) полагают, что ученики хорошо ведут себя лишь в том случае, когда неподвижно сидят на своем месте.

В качестве еще одного примера можно привести проект «Водяная мельница», разработанный и осуществленный в одной из начальных школ Нидерландов. Целью совместной деятельности педагога и группы учащихся 10—11—12 лет было создание на ручье возле школы действующей модели водяной мельницы. Работа над проектом шла полтора месяца. Разные группы детей изучали литературу по истории мельниц, делали чертежи, добывали необходимые материалы и изготавливали детали, изучали экономику района. В ходе этой работы им приходилось искать информацию отнюдь не только в учебниках, они приобретали знания, нередко далеко выходящие за пределы обязательной школьной программы, и разнообразные практические навыки.

В ходе работы и детям, и педагогам оказывалась необходимая помощь и давались консультации самыми разными людьми — учителями-предметниками, родителями, бизнесменами, просто жителями района. Проект завершился праздником открытия мельницы, в котором участвовала не только рабочая группа, но и множество других людей, с которыми дети и педагоги общались в ходе исполнения работы.

Проектный метод берет начало в деятельности созданной Дьюи школы-лаборатории. Этот способ построения учебной деятельности выражает тенденцию создавать в организованном образовании условия, близкие к естественным. Прежде всего это касается свойств образовательной среды, которая в таких условиях становится существенно более насыщенной и разнообразной, чем это достижимо в условиях традиционного метода. В свойствах среды и в стиле взаимодействия воплощаются ценности педагогов, их представления о нормах и идеалах образовательной деятельности. В личностно-центрированной системе именно образовательная среда, а не последовательность своих собственных действий выступает для педагога объектом самого тщательного проектирования.

Представление о проектировании связывается обычно с техническими системами: для них можно вполне определенно указать цель деятельности и в соответствии с выводами науки разработать во всех деталях

техническое задание, предусматривающее элементы конструкции и порядок их соединения. В сущности, этому идеалу следует личностно-отчужденная образовательная система, в которой жесткой регламентации подвергаются все детали взаимодействия. В личностно-центрированной системе уровень детальности проектирования ограничен принципами неопределенности, в соответствии с которыми предусмотреть все подробности невозможно и не нужно. Нельзя расписать заранее путь становления и развития личности, но можно и необходимо проектировать желательные свойства образовательной среды.

Под свойствами среды понимаются, в сущности, довольно простые вещи. Степень открытости определяет, можно или нельзя ученику в любой момент выйти из класса; насыщенность или внутреннее разнообразие отражает представленность в данной среде разных личностей, наличие книг, ксероксов, компьютеров и выхода в Интернет. Стиль взаимодействия в среде тоже можно характеризовать большей или меньшей степенью доверия, свободы, самостоятельности и т.п. В период становления системы организаторам приходится затрачивать большие усилия, чтобы удерживать желательные параметры ее внутренней среды, необходимые для поддержания выбранного стиля взаимодействия.

По существу, речь идет об установлении традиций, а они складываются медленно. Новая образовательная система (школа, институт, группа учащихся с данным преподавателем и т.п.) проходит путь складывания собственной культуры, путь от случайной совокупности ничем не связанных друг с другом людей до единой целостной системы. Внутреннее взаимодействие консолидирует систему, содействует нарастанию ее целостности в том случае, если оно протекает конструктивно, при демократическом управлении посредством использования процедур согласования. От того, насколько хорошо действует в качестве демократического лидера группа организаторов школы или учитель в группе учеников, зависит, пройдет ли группа общий путь, путь формирования, установятся ли там общие ценности и общий язык. Только при этом условии участники взаимодействия смогут получить подлинный образовательный эффект.

Если основной ценностью образовательной системы признается свободное развитие личности в соответствии с ее способностями и склонностями, среда должна обладать прежде всего достаточно большой насыщенностью — в бедной и жестко структурированной среде вероятность осуществления необходимой совокупности встреч для разных индивидуальных путей развития мала, сама свобода выбора

не может быть реализована, если не из чего выбирать. Кроме того, необходима открытость, личность должна иметь возможность свободно перемещаться во всех измерениях пространства взаимодействия.

Повышение роли спонтанной составляющей образования приводит к усложнению управления, и это понятно, так как наладить гибкое вариативное управление несравненно труднее, чем жесткое и однозначное. Оно может осуществляться лишь людьми, заранее готовыми ощущать себя не столько руководителями, сколько ответственными участниками общего дела. В сложившейся личностно-центрированной образовательной системе команда организаторов, директор школы, учитель в классе ощущают себя не инстанцией внешнего управления, но составляющей самоуправления.

Базовые ценности организаторов выявляются и в подборе текстов, которыми насыщается пространство взаимодействия. Степенью многообразия этих текстов, их содержательной разноречивостью — представленностью в них различных систем взглядов и образцов деятельности — определяется возможность индивидуальных образовательных траекторий и в конечном счете уровень грамотности и ориентированности всех участников взаимодействия. В личностно-центрированной образовательной системе невозможно обходиться одним учебником — одно и то же руководство для всех учеников заведомо лишает их свободы выбора.

Интегральное качество образовательной среды, выражающее ее способность поддерживать творческую активность участников взаимодействия, некоторый достаточный уровень его эмоциональной и интеллектуальной напряженности, иногда называют активностью. Дело, конечно, не в слове, но ведь чрезвычайно активна, порою даже агрессивна по отношению к личности образовательная среда в личностно-отчужденных системах образования с их навязчивым репрессивным контролем. Качество, о котором идет речь, проявляется в способности среды поддерживать учение, стимулировать вопросительное отношение к миру и творческий поиск ответов на возникающие вопросы. Пожалуй, точнее было бы называть такую среду активизирующей, а не активной.

В личностно-центрированной методологии принимается за аксиому, что образовательный эффект у каждого — свой. Более того, нет никакой возможности предсказать, каким он будет у конкретного человека в данной ситуации. Но в активизирующей образовательной среде весьма высока вероятность возникновения случая, который возбудит личный интерес, спровоцирует кризис компетентности,

будет способствовать стабилизации уже перестраивающейся системы моделей или укрепит сознание собственной компетентности — словом, в зависимости от этапа развития и степени зрелости личности будет совершенствоваться ее образование в том или ином отношении.

Личность, находясь в активизирующей образовательной среде, богатой плодотворными для ее развития случайностями (возможностями), совершает выбор, устремляясь навстречу тем из них, которые оказываются для нее наиболее значимыми. Развитие индивидуальной культуры каждого участника взаимодействия сопряжено с совершенствованием общего контекста — культурной традиции данной образовательной системы. Сказанное относится не только к ученикам, необходимым условием такого способа существования данного учреждения выступает удержание работающими в ней педагогами творческой, исследовательской позиции.

Необходимость создания условий, при которых ученики и учителя могли бы свободно проявлять творческую активность, очень широко обсуждается в педагогической культуре XX века. Появились и продолжают появляться теоретические концепции и уже опробованные модели организации открытого и насыщенного образовательного пространства, в котором может свободно проявляться спонтанная активность. Например, в модели «свободный класс» дети самостоятельно распоряжаются учебным временем и пространством школьных помещений. Учитель свободен в выборе методики преподавания; как ученики, так и учитель имеют достаточно времени для того, чтобы проводить исследования, выдвигать гипотезы, экспериментировать и размышлять. Большое внимание уделяется постановке перед учеником в нужный момент нужного вопроса (а когда и какой вопрос окажется нужным, заранее сказать нельзя — это определяется конкретными обстоятельствами взаимодействия). Особенно важно, что специально разрабатываются вопросы, которые не предполагают заранее известного ответа, а стимулируют собственную творческую активность ученика: как иначе можно было это сделать?; можешь ли ты предложить другие пути решения этой проблемы?; почему ты считаешь это решение наилучшим?

В образовательной системе Сеймура Пейперта способ использования компьютеров в учебном процессе решительно меняет стиль взаимодействия. Понятно, что сам по себе компьютер является всего лишь техническим устройством и может быть применен, да и применяется постоянно в сугубо традиционной системе. Но отношения между препода-

давателем и учеником резко изменяются, когда они рядом друг с другом отлаживают свои только что сочиненные программы. Как утверждает распространенная среди программистов поговорка, в каждой хорошо отлаженной программе есть по крайней мере три ошибки, так что ученики могут видеть, как учитель совершает ошибки и исправляет их.

Вместо того чтобы заучивать правила грамматики родного языка, ребенку предлагается, например, обучить компьютер сочинять стихи. Принятие позиции преподавателя позволяет ребенку ставить и решать свои собственные вопросы относительно строя языка, а не заучивать ответы на чужие. При такой организации образовательного процесса смыслом и содержанием учебной деятельности становятся не тренировки и упражнения, а обучение другого (компьютер) и творчество — сочинение стихов.

Сохранение учителем исследовательской позиции в рамках преподавания конкретного предмета может быть обеспечено, если педагогу приходится рассматривать преподаваемую науку не только изнутри, но и из более широкого пространства культуры, когда в образовательное взаимодействие вовлекается исследование всего процесса самосоздания науки: история открытий, жизненный путь ее творцов, особенности отношений этой науки со смежными дисциплинами на разных этапах исторического развития. Такое резкое расширение предметной области кардинально меняет позицию преподавателя, приближает ее к позиции учащегося — никто ведь не может претендовать на полное знание, представительства от лица вообще всей культуры.

Вопросы, требующие расширения горизонта познания, при таких условиях могут возникать у всех участников, и группа, включающая детей и взрослых, превращается в то, что в США сейчас называют «learning community» — сообщество учащихся или даже учащееся сообщество. Его члены вместе работают над созданием активизирующей образовательной среды для себя самих.

Признание необходимости вочеловечения культуры в качестве ценности образовательной системы создает новые возможности и налагает большую ответственность, одновременно освобождает и связывает. Освобождает, в частности, от обязанности непременно втиснуть в голову каждого ученика полный список добытых данной наукой результатов, но связывает необходимостью достаточно широко представить в пространстве взаимодействия различные тексты, заставляет всех участников взаимодействия, в том числе и взрослых, постоянно ориентироваться в новых областях культуры. Постановка

задачи совершенствования культуры собственной образовательной системы (школы, института, кафедры) ставит юных и зрелых в позицию участников совместного исследовательского проекта.

Совпадение общего и личных интересов характерно для складывающихся сообществ, поставивших целью преодоление рутинных образцов деятельности и соответственно разработку и попытку применения новых способов. Совместная творческая деятельность чрезвычайно способствует налаживанию благоприятной психологической атмосферы: совместный поиск ответов на возникающие неожиданные вопросы, умственный натиск, мозговой штурм не только содержательно развивают культуру системы, но и устанавливают благоприятный психологический климат, способствуют совершенствованию стиля взаимодействия.

В атмосфере доверия и принятия каждого человека таким, каков он есть, люди перестают настороженно относиться друг к другу, прятаться за социальные роли и открывают свое истинное лицо. Специфическим эффектом взаимодействия в таких успешно складывающихся сообществах является ощущение очищенности, размягченности, естественности, свободы. Одновременно у многих участников происходит значительное изменение свойств личности, и процесс образования резко ускоряется. Тогда образовательная система выходит на уровень самоуправляемых изменений, как это случилось с теми школами и колледжами, которые приняли личностно-центрированную программу К. Роджерса.

«Мне кажется, что все, чему можно научить другого человека, относительно неважно и мало влияет (или не влияет вовсе) на поведение... мне интересны только такие знания, которые существенно влияют на поведение ... значительно влияет на поведение только то знание, которое присвоено учащимся и связано с открытием, сделанным им самим ... Знание, которое добыто лично тобой, истина, которая тобой добывается и усваивается в опыте, не может быть прямо передана другому ... результаты обучения либо не являются важными, либо даже вредны ... мне интересно обучаться только самому, предпочитая изучать то, что для меня имеет смысл, что оказывает значимое влияние на мое собственное поведение ... способ обучаться состоит в том, чтобы обозначить свои сомнения, попытаться прояснить неясные вопросы и таким образом приблизиться к смыслу нового опыта ... это значит позволять моему опыту нести меня дальше — вроде бы вперед, к целям, которые я могу лишь смутно различить, в то время как я пытаюсь понять по крайней мере текущий смысл этого опыта» (К. Роджерс).

6. Этика образования

Общая характеристика. Термин «этика» (от греч. «этнос» — обычай, нрав, характер, привычка, обыкновение) впервые был употреблен Аристотелем для обозначения особой области исследования — практической философии, которая должна была ответить на вопросы, как мы обычно ведем себя и как должны; что в мире отношений людей друг с другом является объективно существующим, а что — должным. Во времена Аристотеля уже было хорошо известно, что природа не диктует всем одни и те же способы жизни, поскольку разные народы имеют различные установления и обычаи.

Аристотель поместил этику между учениями о душе и о государстве: базируясь на первом, она должна была давать основания для второго. Этика была призвана научить человека правильной жизни исходя из его собственной природы, какова бы она ни была. Много позже Кант выдвинул тезис, согласно которому этика должна искать свои основания в чистых постулатах разума, а не в том или ином природном источнике. Опираясь на основания, которые он считал строго разумными, Кант полагал, что человека можно рассматривать лишь как цель, никоим образом не как средство (на современный взгляд, это положение никак нельзя вывести чисто логически). Категорический императив Канта гласил: «Поступай только согласно той максиме, которую ты готов был бы сделать всеобщим законом».

В XX веке этику чаще всего исключают из дисциплин научно-философских, помещая ее в рамки личного морального сознания. В настоящее время проблема обоснования морали представляется многим философам и ученым (возможно, большинству) неразрешимой. Есть ли в морали какой-нибудь смысл? Как обычно поступает и как должен поступать человек? В давней философской традиции существуют три типа объяснений основы человеческих поступков: *гедонизм* — стремление к удовольствию, *эвдемонизм* — стремление не к удовольствию, а к счастью, что отнюдь не одно и то же, поскольку под этим обычно понималось стремление к высшему, достойнейшему, *утилитаризм* — стремление извлекать из поступков непосредственную пользу.

Вначале этика имела характер практического нравоучения, своеобразной гигиены жизни. Однако поступать правильно означает вести себя в соответствии с правилами, с какой-то системой ценностей. Различные философские школы выдвигали теоретические основания

для таких систем, но проблема объективности этических оснований, их обязательности для всех людей оставалась неразрешимой. Люди всегда оценивали поступки друг друга, порою довольно резко, но общей платформы для объективного оценивания не появилось. В XX веке стало общепринятым утверждение о равноправии различных систем ценностей или, во всяком случае, о невозможности обосновать какую-то одну из них в качестве единственно верной. Однако нельзя не признать, что на самом общем уровне существует некая совокупность так называемых общечеловеческих ценностей, выражаемых сходным образом во все времена во всех религиях и философских школах (не убий, не укради, не возжелай...).

Этика образования рассматривает образцы поведения, т.е. привычные поведенческие схемы и позиции, которые свойственны участникам взаимодействия в различных образовательных системах. Нормы и идеалы учительского и ученического поведения складываются естественным образом и удерживаются традицией. В конкретной образовательной практике этические принципы редко формулируются в явном виде, но они всегда с необходимостью выражаются во всей совокупности средств, способов, методов деятельности, в стиле взаимодействия. (Иногда, впрочем, в образовательных системах достигается такой уровень самосознания, что принятые в них этические нормы выражаются явно и закрепляются в текстах.)

Характеристики образовательной среды и позиции участников образовательного взаимодействия. В традиционной образовательной системе ведущую роль играют ценности сохранения и трансляции культуры, порядка, размеренности, предсказуемости. В ней постоянно возрождается древнее представление о необходимости жесткого принуждения к учебной деятельности. Оно связано с не менее древним представлением о том, что жизнь ребенка — еще не настоящая жизнь, а подготовка к ней. Тяжелый и нудный труд, запасающий навыки для настоящей жизни, — вот чем, по распространенному мнению, должно быть наполнено детство. Педагоги традиционной системы как будто исполняют завет иезуита Нафты — героя «Волшебной горы» Томаса Манна: «Все воспитательные союзы, достойные этого наименования, издавна знали, к чему действительно сводится всякая педагогика: это категорический приказ, железная спаянность, дисциплина, самопожертвование, отрицание собственного Я, насилие над личностью».

Образовательная практика массовой школы, несмотря на продолжающиеся уже почти век попытки ее демократизировать, удерживает тип обучения, который, в сущности, можно назвать тоталитарным: все ученики выполняют предписанным образом одни и те же задания, притом скопом и из-под палки; учебные предметы представляют науку как кодекс законов со сборником рецептов впридачу; мотивация учебной деятельности, если она вообще существует, чисто внешняя, утилитарная; круг используемых источников информации имеет тенденцию сужаться до инструкции (единая программа, единый учебник, методические указания); основные методы освоения материала — зубрежка и натаскивание, контроль — по преимуществу репрессивный.

В целом внутренняя среда традиционной системы образования представляет собой для учащегося человека жестко структурированное пространство, в котором открытость случаю и игре практически отсутствует. Стало быть, отсутствует и творчество, ибо оно немислимо без свободы, без игры познавательных сил. Учитель в этой системе — априори авторитетная фигура, и авторитет его заранее обеспечивается тем, что он поставлен на этот пост государством и тем самым как бы признан благонадежным. Позиция учителя, таким образом, имеет внешнее оправдание, которое считается достаточным для осуществления повседневных функций. Такая позиция во многом определяет профессиональное поведение.

Учитель в традиционной системе по сложившемуся обычаю обязан постоянно демонстрировать свою полную и абсолютную компетентность, раз уж он выступает от лица культуры и образования. Это само по себе сильно ограничивает познавательную инициативу ученика, компетентность которого, конечно, всегда под вопросом. Беда в том, что компетентность здесь определяется способностью быстро давать ответы на заранее определенный круг вопросов, а отнюдь не творческим потенциалом. В этих условиях познавательная активность ученика, выходящая за рамки планов и программ, не только не приветствуется, но и дезорганизует «учебно-воспитательный процесс».

В традиционной системе комфортно чувствуют себя люди, которых такая практика устраивает, которые склонны укрываться за социальной ролью и не желают обнажать свою личность в образовательном взаимодействии. «Опыт показал мне, что учителя обладают меньшей свободой ума, чем любой иной известный мне класс людей ...если уж он понял что-то, ...он ложится на это всем своим весом, как корова на крыльцо,

так, что уже ни войти, ни выйти... он унесет это с собой в могилу, как шрам» (Уильям Джеймс). Конечно, и в традиционной системе были, есть и будут педагоги, нарушающие ее неписанные законы и оказывающие глубокое влияние на своих воспитанников. Но это происходит не благодаря системе, а вопреки ей.

Такой принудительный, безличностный, оцениваемый извне тип учения Роджерс считал бессмысленным. В качестве эпиграфа к своей монографии «Свобода учиться для 80-х» он выбрал следующее высказывание Альберта Эйнштейна: «В действительности нет ничего более непонятного, чем то, что современные методы обучения еще не полностью истребили святое любопытство исследования; это нежное маленькое растение помимо стимуляции нуждается прежде всего в свободе; без нее оно не может развиваться и гибнет».

Гуманистическая психология и порожденная ею педагогика признают единственно эффективным способом образовательного взаимодействия такой, при котором все его участники, юные и взрослые, могут вести себя естественно, принимать других людей и рассчитывать на принятие, стремиться к взаимопониманию и согласовывать свои позиции посредством диалога. Единственно эффективным методом управления учением здесь признается «фасилитация» (от англ. «facilitate» — облегчать, содействовать, способствовать) — стимуляция и освобождение одновременно, учитель, в полной мере использующий такую практику, называется *фасилитатором*.

Учитель-фасилитатор открыт, естествен, относится к ученикам с принятием и доверием, пытается взглянуть на мир глазами ребенка и старается не составлять ни о ком окончательного мнения. Он руководствуется как основной ценностью интересами развития личности ученика и не ставит себе жесткие конкретные цели — например, непременно выполнить заранее разработанный и составленный план урока. Такой стиль деятельности, естественно, предъявляет высокие требования к учителю, его личностным качествам и образованию: обследования в разных странах показали, что фасилитаторов среди учителей не более десяти процентов общего числа.

Педагогику Роджерса называют недирективной, или ненаправленной: она постоянно ищет возможности оказать стимулирующее воздействие, но отдает себе отчет в том, что нельзя знать заранее, что именно окажет такое воздействие на данную конкретную личность. В гуманистической педагогике нет жестких и определенных рецептов «правильного» взаимодействия, но она стимулирует творческий под-

ход, решительно отвергая модели поведения, в которых все заранее жестко спланировано и не терпит импровизации. Она поощряет стремление смело идти навстречу случаю, характер которого определяется уникальностью складывающейся здесь и теперь ситуации.

Педагог-фасилитатор по отношению к ученику выступает в роли, аналогичной роли психотерапевта (гуманистической ориентации) по отношению к своему клиенту. Психотерапевт и педагог заняты, по существу, одним и тем же делом: они входят в контакт с личностью другого человека с целью помочь индивидуальному совершенствованию. При этом, в отличие от формальных позиций ученика и учителя в традиционной системе образования, участники взаимодействия в недирективной педагогике открыты друг другу вплоть до глубоких личностных уровней.

Как считал основатель гештальттерапии Фридрих Перлс, встреча врача и пациента — это экзистенциальная встреча двух человеческих существ; то же можно сказать и о встрече учителя с учеником. Перлс говорил: «Я могу работать с каждым, кто становится для меня кем-то, но я не могу работать с безразличным мне каждым». Случится ли встреча, возникнет ли настоящий контакт, заранее предсказать нельзя, и лучше не иметь по этому поводу слишком больших ожиданий. Своеобразная «молитва гештальттерапии» хорошо выражает это:

Я делаю свое, а ты делаешь свое.

Я в этом мире не для того, чтобы соответствовать твоим ожиданиям,
А ты — не для того, чтобы соответствовать моим.

Ты есть ты, а я есмь я.

Если нам случится найти друг друга — это прекрасно,

Если нет, этому нельзя помочь.

Личностно-центрированные образовательные системы, как правило, создаются вне государственной системы. Образовательную деятельность гуманистического стиля крайне трудно или даже невозможно осуществлять, находясь в образовательной среде, имеющей характеристики традиционного типа и предъявляющей к учителю совершенно иные требования. Вопрос о переходе от традиционной к личностно-центрированной модели образования является сейчас одним из наиболее острых для тех, кто, исповедуя гуманистические принципы, работает в обычной традиционной школе.

Некоторые стараются изменить характеристики среды изнутри, находясь в ее пределах; другие уходят в альтернативные образовательные учреждения, в которых гуманистические принципы являются

нормой деятельности; многие пытаются примириться с тем, что никакие идеальные принципы не могут быть воплощены в реальность в полной мере, и стараются делать то, что возможно, на своем месте. Путь гуманизации долг и труден; изменение моделей поведения может произойти лишь в длительном процессе расширения границ свободы и ответственности участников образовательного взаимодействия.

По ту сторону слов: восточные примеры. История сохранила образцы образовательного взаимодействия, в котором глубокий личностный уровень был не только существен, а являлся главной его чертой. Выразительным примером такого стиля взаимодействия может служить древнеиндийская традиция, сложившаяся вокруг Вед (собрания священных текстов). Ученика приводили в дом учителя на седьмом году жизни, совершали над ним обряд посвящения, после чего он оставался там на 12, 24, 36 или 48 лет, иногда — до смерти учителя. Помимо заучивания священных текстов, руководств по ритуалу, вспомогательных текстов вроде пособий по грамматике, астрономии и т.п. перед учеником ставилась задача воспроизведения личности учителя.

Именно это — живая личность учителя как духовного существа — и было тем содержанием, которое передавалось в процессе воспроизводства культуры. Оно не заключалось в текстах, его невозможно было выразить словами. Ученик получал от учителя «второе рождение» — термин, который постепенно становится общепринятым в литературе индуизма. Трудная работа заучивания весьма громоздких текстов при такой установке обретала особый, мистический смысл, постижение сути учения происходило благодаря непосредственному личностному контакту с учителем. «Приход к учителю», «любовь-соучастие» к нему, осознанные в ведийской традиции, выступали как необходимое условие образования, составляли основу его этических ценностей.

В традиции чань-буддизма также было осознано, что слова не могут выразить самую глубокую суть учения — существуют смыслы, для выражения которых слова недостаточны. (Буддизм — религия с весьма сложной и разработанной философией, у истоков которой стоял, по-видимому, вполне реальный человек. Его замечательную и довольно длинную историю пересказать здесь нет возможности, скажем лишь, что само слово «Будда» — это эпитет, означающий «просветленный».)

Подобно Иисусу Христу, Будда имел приближенных учеников и последователей, которым передавал свое учение. Для этого было отведено определенное время. И вот как-то раз в обычное время

поучения он вышел к ученикам с цветком лотоса в руке. Вышел и молчал, только время от времени приближал цветок к носу и наслаждался его ароматом. Так прошел предназначенный для поучения час. Затем учитель удалился, оставив учеников в полном недоумении — что, собственно, он хотел этим сказать?

Наконец, один из них, по имени Кашьяна (который и стал основателем этой ветви буддизма, в Индии она называлась дхьяна-буддизм), сказал, что понял смысл наставления: учитель хотел таким образом показать, что истинная суть учения невыразима, как аромат цветка. Ее нельзя выразить одними только словами, но передать все же можно. Вероятно, это ощущение непередаваемости главного смысла, уверенность в невозможности перенести дух учения в душу другого человека при помощи одних только слов составляют очень существенную особенность восточного подхода к делу образования. В нем решающая роль принадлежит поведению наставника, которое выражает все особенности его личности. (Конечно, рисунок поведения наставника играет существенную роль и на Западе, просто там гораздо большее значение придают произносимым словам, их абстрактному, логическому смыслу.)

Чань-буддизм основал в Китае пришедший из Индии последователь Кашьяны по имени Боддхидхарма (позже в Японии сходное направление было названо дзен-буддизмом). Его главными заповедями были: «Особая передача учения вне самого учения» и «Не опираться на слова и писания». Внимательно прислушаться к своему внутреннему ощущению, глубоко прочувствовать и заразить других своим душевным состоянием — таковы привычные формы практики в этой ветви буддизма. Тексты из слов там тоже, конечно, в ходу, но они в школе чань облечены в афористичную поэтическую форму, оставляющую большой зазор между конкретным смыслом высказывания и тем образовательным эффектом, который предполагалось достигнуть с его помощью.

В этой системе наставник — фигура весьма авторитетная, но его авторитет зиждется исключительно на силе личности, слабый наставник просто потеряет всех своих учеников, они уйдут к другому учителю. При этом чаньский наставник решительно отвергает внешние атрибуты уважения и поклонения. «Встретишь патриарха — убей патриарха, встретишь Будду — убей Будду», — говорил Линь-цзы, патриарх чань-буддизма, желая подчеркнуть относительность всякого авторитета и необходимость для ученика вырабатывать собственное независимое суждение. Позиция ученика в образовательной системе чань-буддизма

должна была быть творчески самостоятельной, это непреложно входило в правила игры.

Чаньские наставники вели с учениками диалоги, они в принципе отвергали монолог как тиранию одной господствующей точки зрения. Ученику задавался парадоксальный вопрос, заведомо не имеющий не то что известного, а даже просто правильного, логического ответа. Тем самым ему предоставлялась возможность проявить в ответе всю ту оригинальность, творческую силу, на которую он был способен. (Например: «Все знают хлопок двух ладоней. А как звучит одна?») Чаньский наставник в любой момент мог сказать ученику: «Говори!» Заговорив в ответ на такой призыв, ученик раскрывал перед наставником степень своей духовной зрелости. Не заучивание готовых ответов на чужие вопросы ценилось в этой образовательной системе, а готовность искать подлинный смысл всего в мире.

Чаньский наставник не обучает, он помогает найти путь к себе, способствует постоянной творческой самореализации каждого ученика. Авторитет наставника в этой принципиально антиавторитарной системе определяется (и должен каждодневно подкрепляться) реальным образовательным влиянием. Любой ученик свободен выйти из взаимодействия, если не ощущает никакого продвижения, и искать себе другого наставника.

Все участники имеют дело с учебным материалом, который по большей части творится здесь и теперь ими самими: как вопросы, так и ответы на них определяются в основном контекстом ситуации. Никаких заранее подготовленных программ, планов, которые предстоит выполнить, здесь нет. В то же время корпус важнейших текстов составляет общее культурное достояние, наставник и послушники находятся в общем культурном поле изучаемой дисциплины (если позволительно назвать так чань-буддизм, каким он представляется верующим).

Школа «Саммерхилл». Свое образовательное кредо Александр Нилл, создатель и первый директор этой школы, выражал с прямо-таки обескураживающей простотой: «Нужно школу приспособить к детям, а не детей к школе». В этой небольшой частной школе интернатного типа, созданной им в английском местечке в 20-е годы уходящего века и успешно работающей там по сей день (под руководством его дочери Зои), на уроки можно вообще не ходить. В школе Саммерхилла не отменили предметно-классно-урочную систему, но ввели важное допол-

нительное условие взаимодействия с элементами этой системы — свободу обращения с ними вплоть до полного устранения.

Понятно, что в образовательном учреждении такая свобода должна быть обеспечена организационно, материально и просто физически: нужны двор, где можно гулять и играть; спортивный зал или площадка, игровая комната; библиотека, буфет, сад или огород, мастерские, студии; помещения, где можно, наконец, просто побыть одному в тишине и подумать о своей жизни; нужны люди, с которыми можно общаться не по звонку, а по жизненной, человеческой потребности.

Нилл считал, что дети Саммерхилла должны быть самыми счастливыми учениками на свете. Вся система школьной работы держится там на игре, свободе и творчестве. В жизни Саммерхилла как будто воплотились антиавторитарные идеалы чань-буддизма: к учителям и вообще взрослым людям ученики обращаются на «ты» (по-английски это означает по имени, а не «мистер Такой-то»), а когда маленькая девочка, проходя мимо директора, тихо говорит ему «Нилл — дурацкий дурак», это означает, как хорошо понимают оба: «Я тебя люблю».

Свобода, любовь и счастье — вот основные категории педагогического лексикона Нилла. В атмосфере свободы, которая может быть создана только любовью, ребенок проходит естественный путь своего развития, приводящий его к счастью. Все усилия родителей, учителей и прочих взрослых, которые стремятся загнать детей в рамки этикета, хороших манер, моральных норм, стандартного школьного образования приводят к прямо противоположным следствиям: насильственное внедрение культурных норм делает людей злыми и несчастными. Нормальный, т.е. свободный и счастливый ребенок естественным образом без всяких специальных внешних усилий приобретает необходимое образование, хорошие манеры и нравственные принципы.

В школе Саммерхилл абсолютно отсутствуют наказания и какие-либо попытки устанавливать внешнюю дисциплину. По-английски *discipline* означает одновременно «дисциплина» и «наказание», *to discipline* — дисциплинировать и наказывать. И действительно, на каком языке ни говори, дисциплина не может жить без наказаний и поощрений. Обыкновенная традиционная школа (строгая школа, как называет ее Нилл) «сохраняет традицию унижения ребенка», «ограничивает его эмоциональную жизнь, его творческие стремления», «тренирует его в послушании любым диктаторам и начальникам в его жизни». Родители и учителя не понимают, «какое ужасное влияние на ребенка оказывает непрерывный поток запретов, наставлений,

нравоучений и навязывания ему всей системы нравственного поведения».

Однако, как отмечает Нилл, предоставить детям свободу — это вовсе не то же самое, что быть идиотом. Он часто подчеркивает, что свобода отличается от вседозволенности, но на границе дозволенного, там, где свобода человека натывается на свободу другого человека, в свободной школе действуют не начальственные запреты, а демократические законы. Самоуправление — неотъемлемая часть воспитания свободой. «Не может быть свободы, если только дети не чувствуют, что они вполне свободны управлять своей собственной общественной жизнью... Образование должно бы готовить детей к общественной жизни и одновременно делать их личностями. Самоуправление, без сомнения, делает и то, и другое. В обычной школе добродетелью является послушание, причем до такой степени, что очень немногие в дальнейшей жизни оказываются способны бросить вызов хоть чему-нибудь».

Школа Б. Бетельгейма. По имени (на «ты») называли взрослых и в школе (тоже интернатного типа), созданной при Чикагском университете в 30-е годы. Ее директор Бруно Бетельгейм следующим образом формулирует три важнейших принципа школьной жизни: «Ребенок может вставать и ложиться в постель в любое время; ученик может выходить из класса и входить в класс, когда ему захочется; в школе нет запертых дверей — каждый может зайти в любую комнату и открыть любой ящик».

Бетельгейм тоже формулировал свое педагогическое кредо с изумительной простотой и притом чисто этически: «Надо полюбить человека и сделать так, чтобы он полюбил тебя». Это, конечно, ненаучно, но что делать, если любовь действительно играет такую важную роль в так называемом учебно-воспитательном процессе? Любовь — понятие чрезвычайно многозначное и нечеткое, но за ним стоит самая настоящая психологическая реальность. Любимый учитель, любимый писатель, любимый человек — все эти свободно избранные «значимые другие» воплощают идеалы личности и представляют перед ней от лица культуры. Их авторитет основан не на принуждении, а на свободном волеизъявлении личности, признавшей их право на руководство своим духовным развитием.

Свободно избранный наставник служит значимым образцом, объектом подражания. Присваиваются его вкусы и интонации, любимые книги, словечки и манера себя вести. Конечно, все это происходит

только в том случае, когда Учитель свободно избран, когда его личность в чем-то важном отвечает смутным представлениям ученика об идеале человека. «Те, у которых мы учимся, правильно называются нашими учителями, но не всякий, кто учит нас, заслуживает это имя... Учатся только у тех, кого любят» (Иоганн Вольфганг Гёте).

Стоит попытаться представить себе, как в какой-нибудь обычной российской школе малыш-первоклассник, узнав о втором правиле Бетельгейма в первые же минуты своей школьной жизни, встает и отправляется бродить по школе. В свободном путешествии по стране, где рассыпает искры электрофорная машина, меняют цвет растворы, шумят станки, действительно может зародиться искренний интерес к какой-нибудь области науки.

Хотя это кажется невероятным, школа с такими порядками существовала в 70-е годы (может быть, существует и сейчас) в Магадане. Окончившая ее студентка педагогического института свое сочинение на тему «Моя физика» в спецкурсе «Эволюция картины мира» начала фразой: «Всю мою школьную жизнь я была совершенно счастлива». (Многие ли могут сказать такое о себе?) Услышав об этом правиле в первый день своей учебы в первом классе, она встала, вышла из класса и отправилась бродить по школе. Когда она зашла в кабинет физики, она поняла, что останется здесь навсегда.

Любой сколько-нибудь опытный учитель сразу спросит: «А как же остальные предметы?» Однако с такой большой степенью свободы учения школа сочетала и достаточно высокую степень ответственности; установленный набор предметов преподавался, шли по расписанию уроки, фиксированными по составу группами приходили на них ученики. Однако введение одного только правила свободного входа и выхода резко меняло стиль взаимоотношений и позиции учеников и учителей. В самом деле, сможет ли преподаватель физики, зная, что практически на всех его уроках (во всех классах) будет присутствовать один и тот же ученик — сначала малыш, потом подросток, затем юный человек, — преподавать формально, казенно, долбить одно и то же?

Школа старших классов. В американской high school (школе старших классов) возраст учащихся составляет от 15 до 18 лет. Это означает, что поступивший туда в 15 лет подросток окончит школу через 4 полных учебных года, но он не будет приписан к какой-то определенной группе учеников, ему не придется каждый год «прохо-

дять» программу такого-то класса, он будет реализовывать в школе собственный индивидуальный план учения.

Существующий базисный (т.е. минимальный государственный) учебный план определяет обязательный набор предметов с минимальным общим количеством часов по каждому из них за весь период обучения, однако порядок изучения предметов есть личное дело каждого ученика. Вся эта обязательная часть претендует не более чем на 40% всего учебного времени.

По обязательным дисциплинам имеются программы минимального, среднего и повышенного уровня, но, что существенно, кроме них есть множество других предметов, от самых обыденных (типа домоводства или столярного дела) до экзотических (вроде лингвострановедения, истории архитектуры или дельтапланеризма).

В начале обучения учащийся составляет (с помощью специальных педагогов-консультантов), а затем в начале каждого следующего семестра уточняет и корректирует свой индивидуальный учебный план. Корректировка позволяет учитывать подвижность интересов молодого человека, с ее помощью достигается победа над необратимостью жизненных выборов.

Предположим, в 15 лет человек совершенно уверен по предыдущему опыту, что у него нет никаких способностей к математике и он никогда в будущем ею заниматься не будет. Он решает выбрать минимальный курс математики с максимальной плотностью, чтобы отделаться от нее за один семестр раз и навсегда. Потом вдруг с ним что-то происходит: например, он заинтересовался физикой или экономикой, что требует более высокого уровня знаний по математике. В такой организационной схеме у ученика всегда есть возможность снова вернуться к изучению математики, причем в той же самой школе, потому что в ней существует много программ по математике, из которых всегда — вплоть до последнего семестра — можно выбрать.

В такой школе нет классов в привычном смысле этого слова. Есть группы учащихся разных лет обучения, выбравших на данный семестр по какому-то предмету программу определенного уровня и собирающихся вместе для занятий в определенное время у конкретного педагога. У каждого ученика не только индивидуальный учебный план, но и индивидуальное расписание. У него все время меняются товарищи по учению, среди которых есть и старшие, и младшие, что открывает большие возможности для организации образовательных взаимодействий между учениками на основе их реальных общих интересов.

Школа Йена-план. В традиционной системе чрезвычайно серьезным ограничителем развития личности — во всех аспектах — выступает еще один вид несвободы: сложившаяся практика жесткого группирования учащихся по возрастному признаку, нередко на многие годы. Хорошо известны сегодня в мире по крайней мере две альтернативы школьному классу — способы группирования, принятые в упомянутой американской школе старших классов и в модели «Йена-план». Последняя используется пока в основном в начальной школе, особенно широко в Голландии, Германии, Швеции. В Голландии, например, обязательное начальное обучение начинается с 6 и продолжается до 12 лет, но дети могут начать свою школьную жизнь и с 4 лет. Соответственно в начальной школе такого типа дети 4 — 6 лет занимаются в одной группе, 7—9 — в другой, 10—12 — в третьей.

В каждой группе есть, таким образом, и старшие, и младшие, те, кто уже третий год учится у данного педагога, и те, кто только знакомится с ним. Соответственно и у педагога есть дети, которых он хорошо знает, и те, которые требуют его повышенного внимания. Переходя из одной возрастной группы в другую, ребенок три раза за годы учебы оказывается членом новой группы, в которой продвигается постепенно от положения самого младшего (неумелого и некомпетентного) к положению старшего, несущего ответственность не только за себя, но и за вновь поступающих.

Возможности взаимообучения и взаимопомощи в таких классах велики, и педагоги этих школ их широко используют. В таких условиях естественным образом возникают необходимость создания индивидуализированных образовательных программ, самостоятельность учащихся в учебной деятельности и их ответственность за ее результаты.

Научная школа Нильса Бора. Авторитарная система отношений между учениками и учителем создает трудности даже в отношении так называемой академической успеваемости — того, в чем традиционная система считает себя особенно сильной: догматическое навязывание и добросовестное вы зубривание устоявшихся научных истин, обременяя память, не создает образования как системы моделей мира, как подсистемы личности. Познание, говорил Рудольф Штайнер, является процессом интимным, глубоко личным; приращение образования возможно лишь в процессе поиска ответа на важный для личности вопрос, решения насущной проблемы. Охваченность проблемой вовлекает в творческое состояние личность в целом, все ее

подсистемы, в попытках решения проблем многократно активизируются поисковая активность — так это было с творцами науки в истории, аналогичным образом, но, так сказать, модельно может совершать свои открытия Человек учащийся.

Некоторые направления в современной теории образования берут за образец его построения научную деятельность. При этом выясняется, что начинающий исследователь в какой-либо конкретной области науки, если он хочет стать по-настоящему квалифицированным, не может ограничиться только чтением книг и статей. Ученый воспитывается в научной школе: совместная деятельность с опытными учеными дает возможность иметь настоящие образцы творческого поведения, воспринимать их поведенческие тексты в контексте подлинного решения реальных проблем.

Нельзя сказать вполне определенно, что именно в практике деятельности научной школы оказывает основное влияние на воспитывающегося в ней ученого, известно только, что пребывание там — решающее условие становления и развития научных дарований. Когда Нильса Бора спросили, что он считает главным условием успешности копенгагенской научной школы в воспитании молодежи, он ответил: «Мы никогда не боялись показаться перед ними дураками». Это краткое высказывание говорит о многом: вероятно, культурная среда этого сообщества характеризовалась такими чертами, как открытость, искренность, доступность. «Взрослые» в этой среде не стеснялись показывать юным самую настоящую, черновую исследовательскую работу со всеми трудностями, ошибками и заблуждениями, способствуя тем самым их свободному развитию.

Стимулирование творчества ученика является, по существу, самой главной проблемой преподавания и одновременно важнейшей установкой в профессиональной позиции учителя: чтобы проблема была осознана как таковая, она и возникнуть должна в сознании ученика как личная проблема. И вряд ли стоит бояться того, что направления личного интереса не охватывают всего имеющегося в науке запаса сведений: «Не знаю, поверит ли мне читатель, но только это самый активный, самый горделивый и, пожалуй, наиболее действенный способ познания — предвосхищение знания, рвущееся вперед через зияющие пустоты незнания. Как педагогу, мне, конечно, не следовало бы это говорить, но я успел убедиться, что юношество бесспорно предпочитает такой способ усвоения; пустоты же с течением времени сами собой заполняются» (Т. Манн).

Требования к учителю. Как мы видели, для представителя идеалистической философии образования учитель — как бы посредник между учеником, обычным человеком, и Богом. Учитель должен стремиться быть сотрудником Бога в совершенствовании человека, живым воплощением всего лучшего в этом мире. Это специалист в знании об учениках, превосходно профессионально оснащенный; образец должного; личный добрый друг каждого ученика; человек, пробуждающий желание учиться; мастер искусства зрелой жизни; человек, который доступно передает свой предмет, который любит преподаваемый предмет, который всегда сам учится; консервативный апостол прогресса; человек, поддерживающий демократический образ жизни — духовное единство в социальном разнообразии; образец жертвенности, отдающий всего себя, чтобы помочь ученикам подняться к высшей жизни. (Все эти характеристики взяты из подлинных статей и книг представителей идеалистической философии образования.)

В России (в советское время) один выдающийся педагог писал так: «Профессия учителя не терпит шаблона, отставания от требований времени. Человек, посвятивший ей жизнь, должен обладать всеми теми качествами, которые он хочет взрастить в своих воспитанниках. Новый человек может быть воспитан только новым человеком. Учитель в нашем обществе — это человек из будущего, пришедший к детям для того, чтобы воодушевить их мечтой о будущем, научить их утверждать в настоящем идеалы будущего. Думаю, не ошибусь, если стану утверждать: учитель сам должен быть личностью, ибо личность может быть воспитана только личностью; он сам должен быть высокогуманным, ибо гуманность можно привить ребенку только добротой души; он обязательно должен быть широко образованным и творческим человеком, ибо страсть к познанию может зажечь только тот, кто сам горит ею; учитель должен быть патриотом и интернационалистом, ибо любовь к родине может пробудить только любящий свое отечество. Учитель не должен допустить, чтобы в его общении с ребятами звучали фальшивые, неискренние ноты, грубость, нетерпимость, злость. Педагог, часто повышающий голос и теряющий самообладание, не может научить школьников быть вежливыми и добрыми» (Шалва Амонашвили).

Совершенно в этом же стиле составлены и наши государственные документы, определяющие содержание профессиональной подготовки учителя (профессиограмма) и содержание контроля результатов обучения (квалификационная характеристика). В последнем документе, в частности, говорится, что учитель должен любить детей.

Даже скромный и уравновешенный П.Ф. Каптерев (выдающийся российский педагог XIX века) выступает по этому поводу в аналогичной манере и в той же модальности долженствования: «Он не только должен вполне ясно и отчетливо понимать законы и формулы своей науки, но он еще должен быть отлично знаком с историей развития своей науки, т.е. должен отчетливо представлять себе, каким путем, через изучение каких фактов, через какой процесс умозаключений ум человеческий дошел до известной научной истины. Он должен знать все ошибочные предположения, которые были составлены для объяснения известных явлений, чтобы предохранить от них питомца...

Но отлично знать свою науку — это еще только половина дела, ... а пожалуй, и меньше. Нужно еще уметь вести питомцев к самостоятельному открытию научных истин, что не легко. Для этого нужно отлично знать умственное состояние своих питомцев; для этого неуклонно, каждую минуту нужно следить за изменением их мысли; ... для этого нужно, словом, чтобы учитель был ангелом-хранителем ума ребенка и сохранял — и укреплял его на всех путях его. Дело высокое, дело святое, но дело трудное».

Когда речь идет о том, что учитель должен знать и уметь столь многое, можно еще представить себе, что все это в принципе достижимо в процессе долгого обучения и тренировки, но вот быть ангелом-хранителем можно ли научиться? Основной парадокс профессии учителя состоит в том, что к нему предъявляются такие требования, которым может удовлетворить только святой. Представитель массовой профессии описывается как олицетворение всех добродетелей сразу. Такого учителя взять негде, а в массовом сознании эти штампы укореняются.

Когда в начале работы Антона Семеновича Макаренко в должности заведующего колонией она становилась угрожающе похожей на «малину», перелом наступил только потому, что Макаренко «не удержался на педагогическом канате» и ударил воспитанника. Это не было для него самого сколько-нибудь внутренне допустимым приемом воспитания, но, писал Антон Семенович, «мой гнев был настолько дик и неумерен, что я чувствовал: скажи кто-нибудь слово против меня — я брошусь на всех, буду стремиться к убийству, к уничтожению этой своры бандитов». Объясняя потом коллеге причины позитивных изменений в отношениях с воспитанниками, которые наступили после этого, Макаренко говорил: «Вы проанализируйте хорошенько: ведь Задоров сильнее меня, он мог бы меня искалечить одним ударом. А ведь он ничего не боится, не боится и Бурун и другие.

Во всей этой истории они не видят побоев, они видят только гнев, человеческий взрыв». То есть педагог в данном случае позволил себе не следовать прописям, а отдаться порыву души, и воспитанники очень высоко оценили естественность его поведения.

Очень похожий случай рассказывает Михаил Петрович Щетинин. В классе избили ученицу. Щетинин, бывший директором школы, входит в класс и обнаруживает, что виновник этого происшествия, фигурирующий в его книге под условной фамилией Сеничкин, ведет себя нагло и совершенно уверен в своей безнаказанности — он никак не ожидает от педагога, да еще директора школы чего-либо выходящего за пределы моральных поучений. Михаил Петрович обращается к классу:

«...И вы позволили, чтобы на ваших глазах здоровый детина бил девушку?!...»

Сеничкин выскочил из-за парты. Глаза его налились кровью, в них было что-то чужое, злое, жестокое. «Коротким — снизу», — как молния, ударило в мозг. Все остальное было сделано автоматически...

— Я все понял, спасибо, батя ... сказал Олег и вышел из класса».

Позже, из армии, он писал Михаилу Петровичу: «...больше всего помню Ваш короткий, но на всю жизнь памятный урок.... Тогда я понял, что если Вы пошли на то, чтобы подставить себя под увольнение, не отступить, не примириться, не пойти ни на какие соглашения с моей позицией, значит, Ваша позиция сильнее моей».

Карл Роджерс, который не выдвигал требований к педагогам, а говорил о критериях успешной педагогической деятельности, особо подчеркивал необходимость аутентичного, естественного поведения. Правда, он говорил и о необходимости теплого, принимающего отношения к воспитаннику, но в этих примерах, вероятно, принятие выразилось в том, что в том и другом случае описанный краткий инцидент не отразился на дальнейших отношениях учителя с учеником — учитель не жаловался, не добивался официальных санкций, сохранял с ним человеческие отношения.

Мы отмечали уже, что любая образовательная система (в приведенных примерах это колония с руководителем А.С. Макаренко и школа с директором М.П. Щетининым) проходит свой путь становления и развития, в результате которого (хотя, конечно, все результаты промежуточны и путь никогда не кончается) устанавливается та или иная традиция. На этом пути система проходит, если воспользоваться термином синергетики, точки бифуркации, в которых состояние системы неустойчиво и в очень большой степени подвержено

влияниям. По странному и, неловко сказать, забавному совпадению в том и другом случае систему выводит на желательный для руководителя путь удар кулака. Возможно, это не такая уж экзотическая ситуация: в чань-буддизме довольно много рассказов о том, как учитель дал ученику «звонкую оплеуху», после чего того постигло «великое озарение». (Бить детей, конечно, нельзя, никак нельзя обижать слабых, тех, кто не может тебе ответить тем же, но в приведенных примерах «ученики» были как раз больше и сильнее.)

Совершенно особую позицию в отношении требований к учителю занимают современные бихевиористы. Они, кажется, были бы рады совсем вытеснить эту фигуру из системы образования. Его место, вероятно, должен занять составитель программ, который определяет необходимое для усвоения содержание и способ его представления. Представители этого направления говорят о преимуществах программированного обучения (в широком смысле слова), приводя доводы, с которыми порой трудно не согласиться: каждый ученик, общающийся с обучающей машиной, движется в собственном темпе; он переходит к более сложному материалу лишь после того, как овладел предыдущими стадиями; благодаря технике намеков и подсказок учащийся почти всегда прав; учащийся постоянно активен и получает подтверждение своего успеха; формулировка вопроса направляет внимание на самое существенное в задании; любое понятие дается в соответствующем контексте, чтобы обеспечить дальнейшее обобщение и перенос навыков; запись ответов испытуемых дает возможность совершенствовать программы.

Все это, несомненно, является преимуществами по сравнению с еще более отчужденными формами трансляции знаний, когда все ученики принуждены в одно и то же время решать одну и ту же задачу, когда учитель постоянно оценивает каждый шаг ученика и т.п. Характерно, однако, что в этом описании преимуществ речь идет, по существу, только о приобретении знаний, умений и навыков, а о развитии инициативы, самостоятельности, свободы, о приобретении психологической зрелости и прочих новых ценностях образования здесь речи нет. Вообще говоря, не исключено, что роль школы вообще и учителя в частности в будущем станет существенно скромнее, однако Учитель — это ведь не только (а иногда и не столько) школьный учитель, это каждый значимый другой, с которым сталкивается растущий человек. Возможно, в образовательных системах этого типа роль учителя переходит к разработчику программ, но название не меняет сути дела.

Проблема подготовки учителя. Нет ни одной страны в мире, которая была бы удовлетворена качеством подготовки своих учителей, везде педагогическое образование является самым слабым звеном системы профессиональной подготовки кадров. Отчасти это связано с непомерными требованиями к дарованиям и личным качествам учителя, о которых шла речь выше. Однако оснащенность выпускника высшего педагогического учебного заведения для работы в пределах общекультурной нормы, действительно, нельзя считать достаточной. Прежде всего это касается психолого-педагогической готовности: она находится на весьма низком уровне, педагогов обычно готовят только как специалистов-предметников — физиков, химиков, биологов, — давая им нечто похожее на университетское образование, но, так сказать, пониже сортом. Уровень психолого-педагогической, общекультурной и социальной готовности начинающего учителя к педагогической деятельности, в сущности, зависит только от самого человека, от его индивидуального образовательного опыта.

Из общих соображений понятно, что любой человек, начинающий свой путь в профессии, должен испытывать затруднения вследствие отсутствия опыта. Но кажется, что учителям в этом смысле повезло меньше других: педагогическое образование не обеспечивает им достойную стартовую площадку для взлета в профессию, и, вероятно, именно поэтому становление учителя протекает труднее, острее, больнее, чем у представителей других интеллигентских профессий.

Проблема подготовки учителя не как предметника, а организатора образовательной среды, фасилитатора остается пока открытой. Существуют уже учебные заведения, которые готовят преподавателей для вальдорфских и иных альтернативных школ, но, что совершенно естественно, поступают туда, как правило, люди, сами окончившие соответствующие школы. В мире нет пока авторитетных высших учительских школ, в которых был бы накоплен опыт подготовки фасилитаторов, способных преподавать в школах любого типа. Похоже, этой проблеме суждено еще долго оставаться жгучей.

Однако, каковы бы ни были содержание и способы подготовки учителей, всякому, вступающему на педагогическое поприще, полезно помнить:

«Твои дети — это на самом деле вовсе не твои дети.

Они сыновья и дочери жизни, стремящейся продлевать жизнь.

Они приходят в мир через твое посредство, но не благодаря тебе,

И хотя они пока что с тобой, они не принадлежат тебе.

Ты можешь дать им свою любовь, но не свои мысли, потому что у них есть собственные мысли.

С тобой вместе живут их тела, но не их души, потому что их души обитают в доме завтрашнего дня, куда ты не можешь за ними последовать даже в своих мечтах.

Ты можешь стремиться быть похожим на них, но не пытайся добиться, чтобы они были похожи на тебя, потому что жизнь не идет назад и жить во «вчера» невозможно.

Ты — лук, из которого твои дети посланы вперед, в будущее.

Так изогнись в руке Лучника для радости».

(Калиль Джибран)

Такой эпиграф выбрал Александр Нилл для своей книги о школе, приспособленной к ребенку.

Темы для обсуждения

1. Роль спонтанной и организованной составляющих в педагогическом образовании.
2. Содержание образования и возможности личностного роста в педагогическом учебном заведении.
3. Ценности и цели в подготовке педагога в новом тысячелетии.
4. Соотношение плановой составляющей и открытости случаю в деятельности педагога.
5. Пути и способы педагогического содействия преобразованию отчужденного знания в индивидуальную культуру.
6. Свобода и ответственность во взаимоотношениях учителя и учеников.

ПОСЛЕСЛОВИЕ

Теперь, когда книга прочитана и известно, что в ней есть, можно поговорить о том, чего в ней нет. Прежде всего, в ней нет указаний, в каком порядке и каким способом следует изучать предложенный материал. Мы этого не знаем и, в некотором смысле, не хотим знать. Мы уверены, что не существует единственного или наилучшего пути для чего бы то ни было.

Как мы отмечали в предисловии, традиций преподавания и изучения этой дисциплины у нас не существует. Это, конечно, крайне печально, если думать об упущенных возможностях, но в этом можно найти и некоторые преимущества: отсутствие традиций вообще означает и отсутствие дурных традиций. Пока что в отношении этого учебного предмета нет духа зубрежки, тусклого шпаргалного мошенничества, скучного и нелепого побега от веселой и азартной работы постижения смысла.

Если прав Аристотель и каждый человек способен находить наслаждение в учении, если прав Дьюи и упорядочение собственного опыта вместе с согласованием его с другими людьми составляет естественную тенденцию личности, то преподавание и изучение философии образования дают прекрасный повод задуматься над глубокими и важными вопросами, сопоставить плоды своих размышлений с результатами других людей, ушедших и ныне живущих, а главное, сделать это свободно, в собственном ритме и стиле. Проблема состоит в том, как лучше организовать, точнее, какие возможны различные способы реализации этой программы.

Мы хотим обратиться к преподавателям и студентам, ко всем вместе и к каждому в отдельности: давайте начнем создавать плодотворную традицию преподавания, изучения и философского исследования проблем образования. Попробуем сделать так, чтобы все высказанные идеи и предложения быстро становились известными всем заинтересованным людям. Мы могли бы взять на себя функцию координации деятельности этого всероссийского семинара.

Возможно, вы обратили внимание, что в книге отсутствует библиография. Это связано с тем, что все основные источники, использованные при написании книги, существуют только на английском языке. Это не означает, что на русском языке нет ничего примечательного, просто нашей основной задачей было приобщить российского читателя к мировому уровню развития этой дисциплины. Но, конечно, современные российские авторы тоже разрабатывают и будут, вероятно, продолжать разрабатывать эту проблематику; существует богатая отечественная традиция, которую украшают имена Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, С.И. Гессена, В.В. Зеньковского и других; будут выходить переводы, все большее — мы надеемся — число студентов и преподавателей будут без больших затруднений читать на иностранных языках. Важной составляющей нашей совместной научно-учебно-методической работы могло бы стать создание банка данных по этой новой дисциплине.

Мы надеемся, кроме того, превратить эту книжку (пособие по философии образования, введение в нее) в полноценный учебник. В этой работе мы с большой радостью приняли бы вашу помощь, которая может выразиться в откликах на это первое издание, а также в сообщениях о том, как вы используете нашу книжку в изучении и преподавании. Эти материалы можно направлять в адрес издательства или непосредственно авторам (E-mail: turgus@ntt.ru).

ИМЕННОЙ УКАЗАТЕЛЬ

- Августин Аврелий 178
Адлер Альфред 29, 153, 171
Аквинский Фома 146
Альтшуллер Генрих 90
Амонашвили Шалва 211
Анаксимен 61
Анохин Петр Кузьмич 14
Аристотель 29, 73, 75, 116, 119, 137, 145, 197
Баратынский Евгений Абрамович 101
Барт Ролан 9
Батлер Дж. Дональд 147
Бергсон Анри 86
Бернар Клод 19
Бернштейн Николай Александрович 39, 42
Бетельгейм Бруно 206
Бир Стаффорд 14
Больцано Бернард 90
Бор Нильс 209, 210
Брауди Гарри 143
Брудный Арон Абрамович 180
Брунер Джером 145
Брэмелд Теодор 150
Бэгли Уильям 142
Бэкон Фрэнсис 74, 181
Валери Поль 88
Вертеймер Макс 38
Винер Норберт 27, 33, 137
Гален Клавдий 41, 73
Галилей Галилео 58
Гартман Николай 50
Гаусс Карл Фридрих 87
Гегель Георг Вильгельм Фридрих 30, 114, 162
Геккель Эрнст 30
Гельмгольц Герман 89
Гераклит Эфесский 56, 57, 71, 166
Геродот 116
Гёте Иоганн Вольфганг 207
Глассер Уильям 108, 185, 188
Горгий 73
Давыдовский Ипполит Васильевич 161
Даль Владимир Иванович 14, 28, 49, 86, 95
Дарвин Чарлз 30, 36, 46, 107
Декарт Рене 35, 36, 41, 74, 90, 113
Демокрит 73
Джеймс Уильям 53, 59, 122, 200
Джерсид Артур 153
Дильтей Вильгельм 85
Дьюи Джон 20, 34, 59, 61, 110, 117, 122, 123, 149, 157, 162, 169, 170, 173, 175
Жабиньский Ян 68
Запорожец Александр Владимирович 42
Зенон 29
Зинченко Владимир Петрович 42
Икскуль Якоб фон 20
Иллич Иван 128, 131, 132
Кант Иммануил 197
Каптерев Петр Федорович 109, 211
Кей Эллен 122
Кинчлоу 126
Киплинг Редьярд 84
Князева Людмила Николаевна 33
Коменский Ян Амос 15, 78
Конрад Николай Иосифович 66
Ксенофан 29, 72
Кули Чарлз 53
Кун Томас 127
Курдюмов Сергей Павлович 33
Кьеркегор Серен 47, 160
Кюри Мария 107
Лаплас Пьер Симон 159
Лауэ Макс фон 99, 103
Лейбниц Готфрид 57, 90
Лем Станислав 9
Либерле Майкл 106
Локк Джон 57, 113, 121
Лоренц Конрад 37
Лосев Алексей Федорович 115

- Макаренко Антон Семенович 212
 Маклюэн Маршалл 168
 Максвелл Джеймс 160
 Манделштам Осип Эмильевич 178
 Манн Томас 198, 210
 Маритен Жак 152
 Маслоу Абрахам 54, 55, 167
 Менделеев Дмитрий Иванович 14
 Мид Джордж Герберт 53, 122
 Мид Маргарет 63, 64, 67
 Монтень Мишель де 121
 Монтессори Мария 111
 Моцарт Вольфганг Амадей 87
 Нилл Александр 109, 204—206, 216
 Ницше Фридрих 46
 Оккам Уильям 164
 Павлов Иван Петрович 36
 Парменид 29, 72
 Пейперт Сеймур 194
 Перлс Фридрих 201
 Песталоцци Иоганн Генрих 122
 Пиаже Жан 45
 Пирс Чарлз 122
 Питерс Ричард 98, 145
 Пифагор 116
 Платон 40, 113, 116—118
 Поляни Майкл 48, 102, 144, 167
 Поршнева Борис Федорович 54
 Прибрам Карл 47
 Пригожин Илья Романович 32, 33, 161
 Протагор 72
 Пуанкаре Анри 87
 Роджерс Карл 83, 167, 187, 196, 200, 213
 Розенблюм Артуро 27
 Рорти Ричард 127
 Руссо Жан-Жак 121, 122
 Салливан Гарри 53, 153
 Селигсон Томас 106
 Селье Ганс 86
 Скиннер Беррес Фредерик 34, 107, 165
 Сплендинг Дэн 179
 Сократ 90, 114, 115
 Софокл 162
 Спенсер Герберт 122
 Станиславский Константин Сергеевич
- Стенгерс Изабелла 33
 Сепир Эдвард 56, 103
 Тайлор Эдвард Беннет 46, 63
 Тинберген Нико 37
 Толстой Лев Николаевич 5, 33
 Торндайк Эдвард 164
 Тютчев Федор Иванович 10, 84
 Уайлд Джон 143
 Уайт Лесли 144
 Уайтхед Элфрид Норт 85
 Уоллес Грэм 86
 Уорф Бенджамен 103
 Уотсон Джон 164, 166
 Ушинский Константин Дмитриевич 114
 Фихте Иоганн 114
 Фокс Джордж 112
 Франкл Виктор 54, 167
 Фребель Фридрих 122
 Фрейд Зигмунд 40, 46, 52, 53, 82, 153
 Фрейре Пауло 132—135
 Фриш Карл фон 37
 Фромм Эрих 171
 Хаксли Томас 27
 Хомский Ноэм 44
 Хорн Герман 146, 147
 Цветаева Марина Ивановна 89
 Чехов Антон Павлович 68
 Чуковский Корней Иванович 47
 Швейцер Альберт 23
 Шекспир Уильям 56
 Шеррингтон Чарлз 48
 Шефлер Израиль 148
 Шибутани Тамоцу 170
 Шлейермахер Фридрих 84
 Шоу Джордж Бернард 108
 Штайнер Рудольф 111
 Щетинин Михаил Петрович 213
 Эдип 162
 Эйнштейн Альберт 54, 200
 Эпименид 10
 Эрикссон Эрик 31
 Юнг Карл Густав 45, 51, 53—55, 155, 177

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие.	3
Введение.	4

Часть I

Междисциплинарный контекст философии образования

1. Контекст: <i>Общая характеристика. Контекст и понимание. Непрерывность процесса расширения контекста. Парадокс наблюдателя. Контекст понятия «образование»</i>	8
2. Система: <i>Общая характеристика. Принцип целостности. Целостность и структура. Естественные системы. Системы в сфере образования</i>	14
3. Среда: <i>Общая характеристика. Внутренняя среда организма. Внешняя среда организма и личности. Игра системы со средой. Экологический подход. Образовательная среда</i>	18
4. Модель: <i>Общая характеристика. Моделирование в науке и философии. Ограниченность модельных представлений. Моделирование в образовании</i>	24
5. Развитие: <i>Общая характеристика. Развитие и эволюция. Становление и развитие. Эволюция естественных систем. Развитие и образование</i>	28
6. Поведение: <i>Общая характеристика. Организация поведения. Модель автоматических реакций. Эволюция поведения. Роль научения в поведении. Поведение и моделирование среды. Системы моделей мира и поведение. Поведение и образование</i>	34
7. Психика: <i>Общая характеристика. Бессознательное и сознание. Функциональная асимметрия полушарий. Становление сознания. Взаимодействие сознания и бессознательного. Защитные механизмы психики. Сознание и бессознательное в образовании</i>	40
8. Личность: <i>Общая характеристика. Целостность личности. Отдельная личность и другие люди. Самореализация личности. Личность и образование</i>	49

9. Опыт: <i>Общая характеристика. Чувство и разум в опыте. Восприятие и опыт. Опыт как эксперимент. Эксперимент и жизнь. Опыт и образование</i>	55
10. Культура: <i>Общая характеристика. Культурная преемственность у животных. Культурная традиция у людей. Роль подражания в развитии индивидуальной культуры. Индивидуальная культура и культура сообщества. Культура и образование</i>	61
11. Общение: <i>Общая характеристика. Проблема взаимопонимания. Пространство взаимодействия. Феномен встречи. Общение и образование.</i>	67
12. Познание: <i>Общая характеристика. Возможность изменений. Принцип относительности. Разум и ощущения. Формы моделирования мира. Кризисы и революции познания. Истина и модель. Познание и образование</i>	71
13. Понимание: <i>Общая характеристика. Виды понимания. Условность понимания. Понимание как интерпретация. Герменевтический круг. Понимание в образовании</i>	81
14. Творчество: <i>Общая характеристика. Этапы творчества. «Озарение» в творчестве. Сознание и бессознательное в творчестве. Эвристика. Творчество в повседневной жизни. Творчество в образовании</i>	86
Вопросы	92

Часть II

Философия образования

1. Онтология образования: <i>Общая характеристика. Три смысла понятия «образование». Определения образования. Личность и культурная среда. Индивидуальная культура и образование. Неявность культурного контекста. Система образования как культурный посредник. Традиционная система образования. Альтернативные образовательные системы</i>	94
2. Ключевые идеи образования: <i>Общая характеристика. Сократ. Платон и Аристотель. Идеи свободного развития. Джон Дьюи и экспериментализм. Экзистенциализм. Постмодернизм. Ричард Рорти. Иван Ильич. Пауло Фрейре. Идеология, политика и культура</i>	113
3. Аксиология образования: <i>Общая характеристика. Ценности и цели. Ценности консерватизма в образовании: классический реализм; эссенциализм; перенниализм; аналитическая философия. Ценности развития и роста: экспериментализм; экзистенциализм; психологическая зрелость; приспособление к жизни</i>	137

4. Логика образования: <i>Общая характеристика. Логика и реальность. Причинная логика. Вероятностная логика. Логика предопределенности — бихевиоризм. Логика открытости случаю — гуманистическая психология. Логика развития личности в культурной среде. Кризисы и этапы развития. Освоение родного языка как модель образования</i>	157
5. Методология образования: <i>Общая характеристика. Отчуждение продуктов творчества. Проблема вочеловечения отчужденного знания. Отчуждение в образовании. Личностно-центрированное образовательное взаимодействие</i>	181
6. Этика образования: <i>Общая характеристика. Характеристики образовательной среды и позиции участников образовательного взаимодействия. По ту сторону слов (восточные примеры). Школа «Саммерхилл». Школа Б. Бетельгейма. Школа старших классов. Школа Йена-план. Научная школа Нильса Бора. Требования к учителю. Проблема подготовки учителя</i>	197
Темы для обсуждения	216
Послесловие	217
Именной указатель	219

Учебное издание
Гусинский Эрнст Натанович
Турчанинова Юлия Иосифовна
ВВЕДЕНИЕ В ФИЛОСОФИЮ ОБРАЗОВАНИЯ
Учебное пособие

Редактор *Е.В. Комарова*
Обложка художника *Д.Ю. Коночкина*
Компьютерная верстка *М.М. Егоровой*

ЛР № 071045 от 09.06.99
Подписано в печать 09.08.99. Формат 60x88/16. Бумага офсетная № 1
Гарнитура "Таймс ЕТ". Печать офсетная. Печ. л. 14,0. Усл. печ. л. 13,72
Тираж 3000 экз. Заказ 2242

Отпечатано в ГУП ИПК "Ульяновский Дом печати"
432601, г. Ульяновск, ул. Гончарова, 14

**По вопросам приобретения литературы
издательства «ЛОГОС»
обращаться по адресу:
105318, Москва, Измайловское ш., 4.
Тел./факс: (095) 369-56-68; 369-77-27.
E-mail: universitas@mail.ru**

Научить человека жить в условиях неопределенности и не быть при этом парализованным колебаниями – это, возможно, главное, что философия в нашу эпоху еще может сделать для тех, кто ее изучает.

Бертран Рассел

Если мы готовы увидеть образование как процесс формирования отношения, эмоционального и разумного, к природе и другому человеку, всю философию можно считать общей теорией образования.

Джон Дьюи

Нелегко стать глубоко человеческим, доверять людям, сочетать свободу с ответственностью. Путь, представленный нами, – это вызов. Он предполагает изменение нашего мышления, нашего способа бытия, наших отношений с учащимися. Он предполагает непростое принятие на себя обязательств демократического идеала. Все это в конечном счете сводится к вопросу, который мы должны задать каждый по отдельности и все вместе: осмелимся ли мы?

Карл Роджерс

Э.Н. Гусинский и Ю.И. Турчанинова – профессора кафедры педагогики и психологии Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования, авторы книг «Алиса в стране вопросов» и «Образование личности», переводчицы произведений Дж. Дьюи «Демократия и образование» и А. Нилла «Саммерхилл: воспитание свободой»

Книга выпущена в рамках экспериментального этапа проекта «Учебник для XXI века». Координационный комитет проекта будет признателен за замечания и предложения по ее содержанию и оформлению, которые просит направлять по адресу: 101856, Москва, Чистопрудный бульвар, 6, Минобразование России, с пометкой «Издательский проект».

ISBN 5-88439-016-5



9 785884 390164