

ОБРАЗОВАНИЕ КАК МЕТАТЕКСТ: СКВОЗЬ ТЕКСТ – К СМЫСЛУ

Л.Н. Талалова

Государственный университет управления, г. Москва

Институт образования рассматривается как метатекст под двумя, по сути, противоположными углами зрения: через призму классической герменевтики, интерпретации, понимаемой как ментальный процесс – индивидуальное усилие сознающего себя субъекта, и через призму феноменологической герменевтики, где интерпретация трансцендентальна, нейтральна, индифферентна и не осуществляется с позиции субъекта.

Ключевые слова: стереотипизации сознания, операциональное мышление, разрыв эстафеты поколений, демонтаж исторической преемственности.

Сам ход развития цивилизации привел к выхолащиванию смыслообразующей и смыслоразличающей парадигмы. Несмотря на то, что один из самых выдающихся отечественных философов образования, автор целостной теории университетского образования С.И. Гессен в начале XX столетия настаивал на том, что определяющей задачей университетского преподавателя является «...не обучение, а продвижение в своей области знания и предъявление собственных исследовательских результатов студентам» [Гессен 2000: 13], российская система образования в большей степени все же тяготеет к трансляции наработанного знания, нежели его продуцированию. Сегодня современная профессиональная высшая школа, к сожалению, не обеспечивает достаточной широты и глубины профессионального образования в целом. Если мы будем рассматривать образование как некий метатекст, то увидим, что складывается совершенно иная его структура, в которой момент усвоения выступает в роли чего-то частного. Все большее признание получает понимание, согласно которому, в первую очередь, необходимо осваивать конкретные формы, способы действия, а не теории и принципы. Более того, имеет место тенденция к выделению обучения, ориентированного не на формирование личности, а на подготовку функционера-профессионала с операциональным мышлением. Уровень фундаментальной подготовки будущих специалистов резко снизился, уступив место рецептурным подходам в освоении специальных дисциплин (количество которых из-за возрастающего потока информации увеличилось).

Таким образом, в настоящее время в вузе доминирует предметное, т. е. информационно-репродуктивное, а не методологическое (интегративное) образование, обеспечивающее целостный, а значит, качественный подход к обучению будущей профессиональной деятельности. К сожалению, закрепилась тенденция к профилизации общенаучных дисциплин, выведению теоретического материала на уровень инструментальной практики, причем практики сегодняшнего дня. Перекос в сторону узкой специальной подготовки стал очевидным. В этой связи можно говорить о феномене «разрывности» мышления студентов, они не могут использовать научные знания как

фундамент мотивации, глубокого понимания своей деятельности, поскольку их не учат использовать потенциал фундаментальных дисциплин для целостного, системного решения познавательных и профессиональных задач».

Ратуя за целостность, в частности психолого-педагогического цикла в вузе, основатель первой в стране кафедры педагогики и психологии высшей школы В.А. Сластенин отмечал, что ее «...не достичь прямым, а значит, эклектичным объединением существующих ныне учебных предметов. Это подтверждается, к примеру, низкой результативностью многочисленных попыток анализа и установления «межпредметных связей», когда снимаются какие-то очевидные расхождения или диспропорции, прямое дублирование и др., но не решается (и даже не ставится) проблема в целом. Органическое единство (но не тождество) всех звеньев психолого-педагогической триады [психология – педагогика – методика преподавания. – *Авт.*] возможно лишь на пути их согласованных изменений, посредством принципиальной переориентации целей и задач, всей технологии обучения и воспитания <...>. Это непременно встречное движение к единому «центру», каковым является, безусловно, реальный педагогический процесс в его сложной и многоплановой специфике, в его реально человеческом (субъектном) исполнении и обусловленности. Последнего, т. е. обыкновенного гуманизма, как ни странно, особенно не хватает многим <...> построениям, за теоретическими схемами которых зачастую не видно реальных субъектов» [Сластенин 2000: 250].

Методологическая ущербность современного образования, не только вузовского, является следствием сложившегося в европейской культуре еще со времен античности противопоставления «техне» – «эпистеме». Это противопоставление в терминах второй половины XX – начала XXI вв. представлено оппозицией «гуманитарное» – «технократическое». Оно обнаруживает себя в образовательной практике многочисленными и многообразными перекосами в сторону естественнонаучного, технократического. Именно поэтому очень важно проследить эволюцию и, вернувшись к истокам, проанализировать те гуманистические идеи, которые пытались претворить в жизнь великие педагоги – основоположники классической школы, ставя в качестве основной задачи образования целостное преобразование личности, по И.Г. Гердеру – «возрастание к гуманности». Кроме того, стоит специально посмотреть, чем все эти столетия занимались смежные социальные науки, в частности, философия, психология, социология, культурология. Не может ли оказаться так, что как раз они, будучи не просто знаниями, расширяющими общую картину мира, но также являясь и социально окрашенными предметами практики, «поддерживали» классическую парадигму образования посредством обращенности к человеку в его реальной жизни в различных ее проявлениях, посредством комплексного изучения проблем человека в контексте современной социальной жизни, обнаруживая в человеке такие закономерности, которые обуславливали действенное функционирование института образования.

Педагогика не занимается исследованием человека как такового, но она всесторонне изучает процессы его воспитания и обучения. Эта кажущаяся на первый взгляд парадоксальной ситуация свидетельствует о необходимости рассмотрения как процессов реализации антропологического подхода в образовании, так и вопросов поиска междисциплинарных связей, интеграции человековедческих дисциплин. Образование незаметно для самого человека «навязывает» ему и образ жизни, и знания, выводя человека за пределы того знания, которое он мог бы сам получить апостериори и априори, обращаясь непосредственно к личному опыту; образование формирует открытость всему иному и готовность рассматривать себя с дистанции: «Теоретические точки зрения, для которых открыт образованный человек, – пишет Х.-Г. Гадамер в «Истине и методе», – не становятся для него жестким масштабом» [Гадамер 1988: 55].

Такая «незаданность» границ как раз и дает человеку свободу, позволяющую принять нестандартные, оригинальные решения, и в то же время является неким «защитным слоем» личности, препятствующим стереотипизации сознания, охраняющим источники индивидуального творчества. Благодаря способности человека к творчеству, его деятельность проективна, имеет незавершенный, открытый, «разомкнутый» характер, содержит возможности использования достигнутых результатов не по заданной траектории, а в границах свободы, которая служит импульсом дальнейшего творчества. Об импульсе к творчеству, пусть не о нем как таковом, идет речь, когда вспоминается набравшая лайки в Сети история школьницы, прочитавшей на уроке слова песни «Переплетено» известного рэпера Оксимирона (Oxxxymiron) и удачно выдавшей их за стихотворение «Бесшумное веретено» О. Мандельштама. Понимание деятельности как творческой активности актуализирует вопрос о границах свободы. Подчинять свободу необходимости столь же неправомерно, сколь и признавать ее безграничность. Свобода имеет границы, поскольку человеческая деятельность исторична: она всегда реализуется в конкретном социокультурном пространстве и времени, детерминируясь различными факторами. «Задолго до того, как мы начинаем постигать самих себя в акте рефлексии, – пишет Х.-Г. Гадамер, – мы с полнейшей самоочевидностью постигаем самих себя в качестве членов семьи, общества и государства, в которых мы живем» [Гадамер 1988: 328–329].

Человек живет, мыслит, обучается и развивается в рамках конкретной культуры, которая и задает ему горизонт бытия, пластичный, но не беспредельный. Историчность деятельности означает, что акты творчества имеют определенную точку отсчета, обуславливающую вектор проективности. Поэтому индивидуальное развитие человека может идти как по восходящей, так и по нисходящей. По ходу онтогенеза могут возникать неоднократные кризисы личности. В итоге мы приходим к идее жизненного пути и трактовке идеи непрерывного образования, получаем совершенно иной образ человека, развивающегося через образование и приходящего через самообразование к принятию ответственности за себя и свою жизнь.

У С.И. Гессена в его «Основах педагогики» этот процесс представлен как движение от начальной, естественной ступени – *аномии* – к ступени внешнего, общественного принуждения, или к *гетерономии*, которая ценна не сама по себе, а является переходной ступенью к *автономии* как свободному самоопределению. Это и есть цель образования личности (по Гессену) [Гессен 1995]. Здесь мы выходим и на проблему ответственности образования, и на новую его функцию: через образование мы должны привести человека к самообразованию. Еще Я.А. Коменский говорил, что нужно формировать «человека знающего». И принятая в свое время ригористская этика относительно совокупности идей, касающихся знания, предмета, дисциплины, по сути, определила судьбу образования. Но на сегодня «человек знающий» – это уже не совсем та реминисценция. Образование должно формировать «человека целостного» – *homo holos*; готовить его, прежде всего, к жизни, т. е., согласно определению Ф. Фребеля, данному им в его главном труде «Воспитание человека» (1826 г.), включить человека в прошлое культуры, в ее настоящее и будущее «...и блюсти его в необходимой целостной гармонии, и таким образом привести в гармонию образование и воспитание ребенка с современными, прошедшими и будущими требованиями развития рода человеческого» [Фребель 1986: 192]. Возникает закономерный вопрос: что нужно понимать под «подготовкой человека к жизни», под социальной сущностью содержания образования? Школа не может дать вполне законченного знания; главная задача школы – дать общее развитие, дать необходимые навыки, одним словом, главная задача школы – *научить учиться*.

Всех, кто пытается осмыслить сущность человеческого феномена, динамику его исторического развития, постоянно подстерегают две опасности. Первая – *редукционизм*, или сведение человека к каким-либо конкретным проявлениям, функциям или отношениям, т. е. сложное – к простому, а целое – к его частям. Это, само по себе, не есть заблуждение, но такой подход неизбежно приводит к тому, что часть приобретает приоритет над целым, а простое – над сложным. Но мир не состоит из частей, а представляет собой некую совокупность систем. Отсюда другая крайность, предполагающая приоритет целого и преуменьшение значения частей в формировании целого, т. е. вторая опасность – *схоластический универсализм*, в котором теряется все многообразие человека. Итак, мы сталкиваемся с разными точками зрения относительно содержания образования. Одна из них (схоластический универсализм, или холизм) допускает следующее. Включить в культуру – значит «адаптировать» человека к культуре, научить его осваивать культуру; но, вместе с тем, и дать ему «адаптированные» основы наук. В.Х. Килпатрик следующим образом определяет цель образования: «Целью образования является продолжение обогащения жизненного процесса путем улучшения мысли и действия, а это, в свою очередь, есть все то же образование» [Килпатрик 1930: 27]. Это предполагает, что останутся в стороне такие качества личности, как способность к самостоятельному творчеству, умение реализовать свободу выбора. Это *сциентистский* взгляд на образование, неотделимый от взгляда на

самого человека как на интеллектуального исполнителя. Сциентизм задает именно такой тип человека. В этом смысле содержание образования абсолютизирует роль науки в системе культуры человеческого общества. При этом наивысшей ценностью считаются общие методы построения знания, свойственные, например, точным наукам, которые рассматриваются в качестве образца научного знания вообще.

Существует другая, *конформистская*, точка зрения, согласно которой включение в культуру предполагает овладение человеком определенной совокупностью знаний, умений и навыков (по принципу «практика – критерий истины»). Это не что иное, как редукционизм, поскольку речь идет о сведении культуротворческой деятельности человека до простой операциональности: предполагается, что обладание (по возможности) обширным кругом знаний и умений позволит человеку адекватно жить и функционировать внутри существующей социальной структуры. И тот, и другой подход можно назвать рецептивно-отражательным. Практика убедительно показывает несостоятельность обеих крайних точек зрения. Поскольку между частью и целым существует диалектическое единство, то противопоставлять одно другому не следует, а необходимо учитывать их взаимосвязь и единство.

Обе вышеназванные точки зрения противостоят *культурологическому* подходу к построению концептуальных основ содержания образования, в наибольшей степени соответствующему установкам гуманистического мышления. Это концепция содержания образования, разработанная еще в 1970–1980-х гг. сотрудниками лаборатории общих проблем дидактики НИИ общей педагогики Академии педагогических наук и изложенная во многих публикациях того времени, наиболее исчерпывающим образом отражена в монографии «Теоретические основы содержания общего среднего образования» [Теоретические основы содержания общего среднего образования 1983]. Концепция В.В. Краевского и И.Я. Лернера, созданная около 50-ти лет назад, не только не утратила своей значимости, а напротив, всякий раз подтверждает свою релевантность. Эта концепция содержания образования рассматривает его как «...педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный, т. е. тождественный по структуре (разумеется, не по объему), человеческой культуре во всей ее структурной полноте. В соответствии с таким пониманием содержания оно должно включать, помимо «готовых» знаний и опыта осуществления деятельности по привычному стандарту, по образцу, также и опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений» [Краевский 2000: 10].

Передача опыта осуществления деятельности по образцу означает *преемственность*, которая выступает в качестве нормы в процессе развития всех форм культуры. Сфера образования при этом является той специфической сферой, где роль преемственности особенно велика. Образование выступает одним из важнейших механизмов ее сохранения: происходит передача знаний и опыта от старшего поколения к младшему. О. Розеншток-Хюсси отмечал, что «...образование есть процесс, в котором два «разновременника» встречаются с

тем, чтобы иметь возможность стать современниками, как учил нас Блаженный Августин в своем *De Magistro*. Учитель и ученик – два социальных лица, для которых элемент времени играет особенно важную роль. Учитель – это нечто большее, чем много повидавший человек, рассказывающий истории из своего жизненного опыта. Всякий учитель представляет более чем свое личное знание. Он несет с собой традиции человечества и, таким образом, служит каналом, посредством которого распространяется квинтэссенция прошлого» [Розеншток-Хюсси 1994: 36]. Эта эстафета поколений лишний раз подчеркивает особую социальную значимость образования, его роль в «подъеме ко всеобщему» (по Гегелю), в гуманизации общества и человеческих отношений.

Но сегодня мы наблюдаем разрыв эстафеты поколений и демонтаж исторической преемственности. В течение последних двух веков темп эволюции не только в науке и технологии, но и во всех без исключения областях интеллектуальной активности и воспроизводства духовного потенциала (неотъемлемой частью которых является система образования), убыстрился до такой степени, что мы сегодня говорим уже не о тоффлеровском «футурошоке» и маклюэновской «глобальной деревне», а о периоде «Big Data». Ключевая особенность этой ситуации (культурной, в том числе) заключается в том, что человек больше не успевает приспосабливаться к головокружительному темпу лавинообразно нарастающих на протяжении его жизни перемен и рано или поздно обнаруживает себя живущим в мире, нормы и представления которого (не говоря уже о технологическом ландшафте) ему глубоко чужды, а зачастую просто непонятны. Такое положение вещей автоматически приводит к разрыву взаимопонимания и конфликту поколений, не объединенных более ничем, кроме формальных биологических показателей родства и системы юридических обязательств (в свою очередь стремительно эволюционирующих).

Понятно, что единственным способом, дающим среднестатистическому индивидууму возможность как-то адаптироваться к ситуации, далеко выходящей за пределы его понимания, является бессознательный отказ от любых попыток взглянуть на свой человеческий статус «извне» и противопоставить катастрофически «объективному» потоку изменений какую бы то ни было энергию внутреннего «самостояния». И.Н. Инишев этот процесс предлагает терминологически зафиксировать в понятии «перформативный медиум», отмечая, что «...феноменологически-герменевтическая интерпретация не осуществляется с позиции субъекта и не представляет собой целенаправленного действия, или ментального акта. Напротив, всякого рода субъективная рефлексия – лишь производная и до некоторой степени «дефективная» форма феноменологически-герменевтического интерпретативного опыта, характеризующегося прежде всего спонтанностью и «экстернальностью». Экстернальность подразумевает здесь в первую очередь то, что феноменологически-герменевтическое понимание не может быть локализовано в рефлексии, субъективной способности. Напротив, она обладает

не столько интеллектуально-созерцательным, сколько чувственно-телесным характером» [Инишев 2014: 160].

В этих условиях само представление об исторической, а тем более, духовной преемственности поколений становится больше фигурой речи, не несущей в себе, к сожалению, никакого реального содержания.

ЛИТЕРАТУРА

Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики: монография. М.: Прогресс, 1988. 704 с.

Гессен С.И. В защиту педагогики // Преподаватель. 2000. № 1. С. 12–28.

Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию: учебник. М.: Школа-Пресс, 1995. 447 с.

Инишев И.Н. Феноменологическая герменевтика в медиа-теоретической перспективе // Вопросы философии. 2014. № 3. С. 153–162.

Килпатрик В.Х. Воспитание в условиях меняющейся цивилизации: монография. М.: Работник просвещения, 1930.

Краевский В.В. Содержание образования: вперед к прошлому. М.: Педагогическое общество России, 2000. 36 с.

Розеншток-Хюсси О. Речь и действительность: монография. М.: Лабиринт, 1994. 223 с.

Сластенин В.А. Интегративные тенденции в психолого-педагогическом образовании // Сластенин: сб. трудов. М.: Магистр-Пресс, 2000. С. 248–258.

Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера: монография. М.: Педагогика, 1983. 352 с.

Фребель Ф. Воспитание человека // История зарубежной дошкольной педагогики: хрестоматия. М.: Просвещение, 1986. С. 190–207.

EDUCATION AS A META-TEXT: THROUGH THE TEXT TOWARDS THE SENSE

L.N. Talalova

State University of Management, Moscow

Education as an institution is comprehended as a meta-text, it is elucidated from two opposite frameworks, both from the classical hermeneutics principles with its interpretation settings comprehended as a mental process or judgments in the person's mind based on individual personal impressions and opinions rather than external facts, and from the phenomenological hermeneutics with its ontological (transcendental, intuitive) patterns.

Keywords: stereotyping of cognition, operational mentality, generation gaps, deconstruction of historical continuity.

Об авторе: ТАЛАЛОВА Лариса Николаевна, доктор педагогических наук, доцент, зав. каф. русского языка и общих дисциплин Государственного университета управления; e-mail: talalova@gmail.com