

## Понятие сложности мира: современная философия образования

Противоядием невежеству является образование, которым в школах должны быть напитаны души молодых людей. Но это образование должно быть истинным, полным, ясным и прочным. Оно будет истинным, если преподаются и изучаются предметы, только полезные для жизни, чтобы впоследствии не пришлось слышать таких жалоб: мы не знаем необходимого, ибо необходимого не изучали. Оно будет полным, если ум обрабатывается для мудрости, язык для красноречия, руки для искусного исполнения необходимых в жизни действий. Эти три вещи – разум, действие и речь – и есть соль жизни. Образование будет ясным, а потому и прочным и основательным, если все то, что преподается и изучается, будет не темным и путаным, но светлым, раздельным, расчлененным, словно пальцы руки.

Я.А.Коменский

Многие страны мира (Франция, Германия, Нидерланды, Япония и др.) имеют собственные интеллектуальные традиции и свои собственные пути институционализации философии образования в академическое пространство.

В последние двадцать лет стали доступны ресурсы, которые существенно упрощают данные проблемы. Появилось несколько авторитетных международных журналов – *Educational Philosophy and Theory*, *Educational Theory*, *Journal of Philosophy of Education*, *Studies in Philosophy and Education*, *Theory and Research in Education*.

Под современной **философией образования** понимается философско-методологическая рефлексия сферы образования, анализирующая

- **основания педагогической деятельности и образования,**
- **их цели, нормы, идеалы,**
- **методологию педагогического знания,**
- **методы проектирования, создания, развития и смены образовательных институтов и систем.**

Важнейшей **функцией** системы образования является – **обеспечить воспроизводство общества с помощью трансляции опыта и знаний, ценностей и норм культуры от поколения к поколению.**

Образование принципиально не сводится к обучению в школе и вузе. Учебные заведения только один из многочисленных инструментов социализации подрастающего поколения. Более того, вполне может оказаться, что усилия, например, школы не совпадают с общим направлением воздействия других культурных факторов, но и явно идут с ними вразрез. Мы живем в эпоху социальной нестабильности и радикальных социальных преобразований, когда функция образовательных учреждений как социального института перестала восприниматься обществом как нечто само собой разумеющееся. Что мы сегодня ожидаем от школы? Что она может нам дать, учитывая, что теперь у нее появилось много серьезных конкурентов? Должна ли школа всего-навсего воспроизводить существующую культуру? Должна ли она «лепить» из детей лояльных граждан? Ведь именно так роль школы воспринималась еще совсем недавно. Или в условиях социальных преобразований она должна выполнять совершенно другую функцию – функцию подготовки молодежи к жизни в мире, который перестал быть стабильным и определенным? Эта задача чрезвычайно сложна. Действительно, как узнать, что будет собой представлять мир завтра? Как определить, что потребуется школьникам через несколько лет ко времени выпуска из школы? Вопросы эти перестали быть предметом споров лишь среди педагогов и методистов и сегодня они буквально пронизывают всю нашу жизнь, заставляя взрослых также задуматься критически о собственном образовании и побуждая их к его продолжению, повышению и переподготовке.

Образование не только готовит молодежь к жизни в обществе, но является одним из главных воплощений этого общества<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Bruner J.S. Acts of Meaning; Брунер Дж. Культура образования. М., 2006.

## 1. Принцип культурного релятивизма

Можно утверждать, что любое событие приобретает для нас определенный смысл только тогда, когда оно рассматривается в свете других событий, то есть в некоем контексте. Чтобы понять подлинный смысл какого-то события, нужно принять во внимание все возможные точки зрения на него и все альтернативные оценки, вне зависимости от того, согласны мы с ними или нет. Это старая проблема порождения смыслов и значений.

Процесс интерпретации отражает не только позицию конкретного человека, но и социально выработанные способы конструирования реальности<sup>2</sup>. Культура пронизывает познание, но это отнюдь не означает, что субъект представляет собой ее пассивный слепок. Совместная жизнь и взаимодействие людей рождают не только определенную общность мышления, но и внутреннее многообразие культуры (чувств, когний, стилей жизни). Возникают некоторые «официальные» варианты нормы – типичные представления, оценки, практики, что находит свое отражение в обыденном сознании и литературе.

Социальная жизнь есть комплексный сплав коллективных и индивидуальных репрезентаций о мире<sup>3</sup>. Правила, которым она следует, не могут быть представлены в виде некоего единого свода предписаний, поскольку сама культура интегрирует внутри себя очень разные элементы. Фактически она представляет собой совокупность многих субкультур. Однако при этом можно говорить о существовании некоего коллективного сознания – системы взглядов и представлений, характерных для данного конкретного общества. Любые возможные индивидуальные интерпретации постоянно сравниваются с той общей системой и оцениваются в его свете. Устойчивые коллективные представления часто приобретают форму рационально обоснованных доктрин, хотя за ними практически всегда кроются интересы определенных групп<sup>4</sup>. Таким образом, господствующие доктрины являются выражением вкусов и предпочтений каких-то социальных слоев, а не общества в целом.

<sup>2</sup> Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. М., 1995.

<sup>3</sup> Баксанский О.Е., Кучер Е.Н. Образ мира: когнитивный подход. М., 2000.

<sup>4</sup> Баксанский О.Е., Кучер Е.Н. Репрезентирование реальности: когнитивный подход. М., 2001.

Иными словами, ни одно общество не является в культурном отношении гомогенным, т. к. господствующие взгляды большинства в нем всегда сосуществуют с отличными от них взглядами социальных меньшинств.

## 2. Принцип ограниченности внешних и внутренних ресурсов

Можно заметить, что формы осмысления реальности, доступные представителям любой культуры, ограничены двояким образом. С одной стороны, это возможности нашего познавательного аппарата. Как биологический вид *homo sapiens* человек биологически обладает характерными способами восприятия, мышления и чувствования, которые накладывают определенные ограничения на построение представлений об окружающем мире и себе самом<sup>5</sup>. В частности, затруднительно построить самопредставление, которое не будет опираться на предположение, что одни психические состояния влияют на другие. Кроме того, наше мышление также базируется на причинных связях подобного рода, т. е. мы ощущаем собственную тождественность в различных пространственных и временных ситуациях. Человек воспринимает себя как активное существо, стремящееся к реализации своих собственных целей. И других людей он воспринимает таким же образом. Хотя многие философы и психологи спорят с этим, на самом деле мы таковы, какими мы себя ощущаем, в этом состоит на человеческая природа<sup>6</sup>.

Помимо ограниченности ресурсов нашего познавательного аппарата, существует еще один тип факторов, ограничивающий возможности нашей когнитивной деятельности. К ним относят те факторы, которые связаны с использованием знаковых систем вообще, например естественного языка. Сюда же следует отнести факт использования разных языков и символических систем

<sup>5</sup> Фоллмер Г. Эволюционная теория познания. Врожденные структуры познания в контексте биологии, психологии, лингвистики, философии и теории науки. М., 1998.

<sup>6</sup> Баксанский О.Е., Кучер Е.Н. Когнитивные науки: междисциплинарный подход. М., 2003.

представителями разных сообществ. Положение о том, что человеческое мышление извивист от использования определенного языка описания реальности, известно под названием *гипотезы Сепира-Уорфа*<sup>7</sup>.

Однако вопрос о границах языка остается весьма неясным. Нет еще однозначного и убедительного ответа на вопрос, уходит ли наша способность овладевать определенной системой понятий в природу самого познания или же она навязывается нам конкретной знаковой системой, которую мы используем как вспомогательное свойство мышления. Если, например, взять хорошо известный закон исключенного третьего формальной логики Аристотеля – нечто либо принадлежит к данной категории, либо не принадлежит к ней, – то достоверно неизвестно, связан ли он глубинными особенностями нашей когнитивной системы или же с конструкциями нашего языка. Другой пример – любое наше высказывание о мире содержит подлежащее и сказуемое. Но связано ли это со структурой языка или с фундаментальными особенностями работы нашего восприятия?<sup>8</sup>

Возвращаясь к гипотезе Сепира-Уорфа, следует отметить, что область ее применимости пока исследована явно недостаточно. В любом случае, можно уверенно говорить о ее приложении к формальному синтаксису языка, но не к его экспрессивным средствам (*прагматика* языка). Искусство писателя строго следует правилам синтаксиса, но отнюдь не в ущерб выразительности. Филологов не перестает удивлять тот факт, что выдающиеся писатели умудряются изобретать все новые и новые жанры, используя все тот же «старый» язык. Кроме того, можно с уверенностью сказать, что наше сознание способно преодолевать ограничения, налагаемые любой знаковой системой. «Пленниками» языка оказываются как раз те люди, которые пользуются им неосознанно.

Как некогда заметил Р.Якобсон<sup>9</sup>, *металингвистическая* способность, позволяющая сделать язык объектом особого анализа и тем самым вырваться из его плена, присуща в принципе всем

<sup>7</sup> Глинский Б.А., Баксанский О.Е. Моделирование и когнитивные репрезентации. М., 2000.

<sup>8</sup> Глинский Б.А., Баксанский О.Е. Методология науки: когнитивный анализ. М., 2001.

<sup>9</sup> Jakobson R. Selected Writings, III: Poetry of Grammar and Grammar of Poetry. Hague, 198. P. 87–98.

людям. При соответствующих условиях каждый человек может овладеть языком так, чтобы эффективно его использовать. Исключением не являются даже те индивиды, которые имеют дефекты речи. Распространение грамотности способствует более вдумчивому отношению к языку и его возможностям<sup>10</sup>.

С педагогической точки зрения следует, что раз сила человеческого разума определяется не только и не столько врожденными задатками, сколько теми знаковыми системами, которые оказываются в нашем распоряжении, то одна из функций образования должна заключаться в том, чтобы снабдить обучающихся этими эффективными инструментами познания. Кроме того, внимательное отношение к языку позволяет значительно расширить познавательные возможности. Поэтому еще одна функция образования состоит в том, чтобы развивать лингвистическую компетентность учащихся. Иными словами, развитие рефлексии должно быть существенным компонентом любой прогрессивной системы образования.

### 3. Принцип конструктивизма

Этот принцип имплицитно содержится в двух предыдущих, однако в силу его принципиальности не мешает его сформулировать более четко. То, что мы называем реальностью, вовсе не представляет собой что-то изначально данное, мир в подлинном смысле того слова строится людьми<sup>11</sup>. Общество и культура снабжают каждого индивида теми познавательными инструментами, которые необходимы для этого процесса. Задача образования состоит в том, чтобы научить молодежь правильно пользоваться указанными средствами, что позволит ей создать адекватную картину мира, благодаря чему можно не только хорошо к нему адаптироваться, но и стать полноправным участником социальных процессов. В этом как раз и заключается активная социальная функция образования.

<sup>10</sup> Olson D.A. The World on Paper.

<sup>11</sup> Баксанский О.Е., Кучер Е.Н. Когнитивно-синергетическая парадигма НЛП: от познания к действию. М., 2007.

#### 4. Принцип интерактивности (взаимодействия)

Как уже мы упоминали, передача знаний и умений осуществляется в процессе совместной деятельности. Процесс обучения обязательно предполагает как минимум двух участников – учителя и ученика, причем роль первого могут исполнять также книги, фильмы, компьютеры, работающие в интерактивном режиме.

В общении с другими людьми дети приобретают звания о мире и социуме. Насколько сегодня известно, человек является единственным животным, использующий специально организованный процесс для передачи опыта от одного индивида к другому. Пожалуй, только у высших приматов можно обнаружить в зачаточной форме целенаправленное обучение подрастающего молодого поколения. И хотя у первобытных народов обучение как таковое еще не выделено в самостоятельную деятельность, показ и объяснение являются такими же характерными формами поведения, как и речевое общение.

Традиционно говорят, что способность передавать знания и опыт, характерная для людей, тесно связана с наличием языка. Но, по-видимому, тут имеется общая фундаментальная предпосылка – способность понимать внутренний мир другого человека, используя для этого вербальные и невербальные сигналы. Эту способность называют *интерсубъективностью*<sup>12</sup>. Важны слова не сами по себе, а умение человека понимать смысл слов, жестов или ситуаций, то есть ситуаций, в которых они употребляются. Именно благодаря этой способности люди могут договориться, даже не прибегая к словам.

Основной принцип организации учебного процесса, которой отстаивает культурно-историческая концепция, заключается в том, чтобы строить его по типу совместной деятельности, где учитель выступает в роли дирижера. При этом конкретная организация урока будет во многом зависеть от специфики учебной дисциплины, но общий принцип заключается в том, что процесс обучения у человека протекает наиболее эффективно тогда, когда люди учатся друг у друга, а не просто выполняют стандартные инструкции. Вся человеческая культура базируется на общении единомышленни-

<sup>12</sup> Брунер Дж. Психология познания. М., 1977.

ков, даже если у людей, в отличие от других животных, и появляется в качестве эволюционного приобретения способность учиться преднамеренно и вне реального контекста деятельности.

## 5. Принцип экстернизации

Этот термин впервые был введен в обращение французским психологом И.Мейерсоном<sup>13</sup> (а не Л.С.Выготским, как это демагогично-патриотически утверждают отечественные психологи). С точки зрения Мейерсона, коллективная деятельность людей приводит к созданию продуктов, обретаемое некое независимое от них существование (искусство, наука, история). Но имеется еще и множество локальных продуктов, которые значимы для людей, представляющих небольшие сообщества. Такие продукты являются символом успеха и предметом гордости для тех, кто прямо или косвенно причастен к их созданию, например, одна школа гордится тем, что из ее стен вышло три нобелевских лауреата, а другая – тем, что в ней учился какой-нибудь нынешних чиновник.

Совместная деятельность приводит к выработке определенного единства представлений и оценок. Французские историки под влиянием идей Мейерсона используют понятие «интеллект» для обозначения определенного стиля мышления, характерного для представителей конкретной группы и отражающего некоторые специфические условия их существования.

Резюмируя изложенное, можно сказать, что механизм экстернизации лишает мыслительную активность ее «приватного» характера, превращая в элемент совместной деятельности, а ее плоды становятся объектом рефлексии и метапознания. Наиболее значительной вехой в истории экстернализации явилось изобретение письменности, в результате чего мышление и память человека получили мощное внешнее подспорье. Есть все основания полагать, что компьютеры и Интернет создают условия для нового качественного скачка в данном направлении.

<sup>13</sup> *Meyerson I. Les Fonctions Psychologiques et les Oeuvres. Paris, 1948.*



## 6. Принцип инструментализма

Образование, в каких бы формах оно ни осуществлялось, всегда накладывает существенный отпечаток на судьбы людей, прием его результаты дают о себе знать не только на индивидуальном, но и на институциональном уровне. В процессе обучения человек приобретает многие качества (знания, умения, навыки, стиль речи, поведения и т. п.), которые в дальнейшем нередко выступают факторами его дальнейшего развития и жизненного успеха. В этом смысле образование никогда не бывает нейтральным, а имеет существенные экономические и социальные последствия.

Но при этом следует учитывать два общих соображения. Первое из них касается *способностей*, а второе – *возможностей*. Эти два аспекта взаимосвязаны, но их недопустимо смешивать, т. к. опыт показывает, что возможности не следуют автоматически за способностями.

Что касается способностей, то после многолетних споров сегодня стало ясно, что они по своей природе весьма разнообразны и никак не могут быть выражены одним показателем, например, IQ. Во-первых, люди пользуются разными познавательными стратегиями, а во-вторых, в разных ситуациях они по-разному организуют свою деятельность. Кроме того, необходимо учитывать, что способы решения задач во многом определяются характером социально выработанных и усвоенных в процессе обучения когнитивных орудий – знаковых систем и языковых регистров. Человек по-разному мыслит и интерпретирует ситуации, находясь в разных ситуациях – дома, на работе, в магазине.

Для каждого человека в принципе характерен свой индивидуальный стиль деятельности. Г.Гарднер<sup>14</sup> убедительно показал, что некоторые из наших способностей являются врожденными и универсальными. К ним относятся:

- умение оперировать количественными отношениями;
- лингвистические способности;
- координация движений;
- умение разбираться в людях.

Школы всегда проявляли высокую избирательность в отношении восприятия тех или иных способностей:

<sup>14</sup> Gardner H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. N.Y., 1983.

- какие из них считать базовыми, а какие – периферийными;
- какие школа должна воспитывать, а какие – нет;
- какие способности нужны мальчикам, а какие – девочкам;
- какие нужны всем, а какие – избранным и т. п.

За подобным разделением стояли представления о структуре общества и его потребностях. Во многом эти представления отражают устаревшие взгляды на природу человека и социальные отношения, а также различные формы дискриминации – расизм, классовые и социальные различия, предрассудки, что приводит к неравенству образовательных возможностей. Дети, растущие в условиях социального неблагополучия, как правило, не имеют возможности развивать свои природные задатки, а потому к моменту поступления в школу они оказываются отстающими от своих более благополучных сверстников. Даже за современной концепцией всеобщего базового образования стоят не столько прагматические, сколько морально-политические соображения. Школьная программа и организация педагогического процесса всегда отражают не только явно провозглашенные цели образования, но и культурные установки и традиции, характерные для данного общества, которые уходят корнями в сложившуюся социальную структуру общества.

Культурно-историческая концепция исходит из того, что школа не может действовать в культурном вакууме. Чему она обучает, какие качества культивирует в своих учениках – ответ на данные вопросы невозможен без учета ситуации. Что на самом деле означает равенство образовательных программ, если сравнивать две школы, одна из которых обучает детей обеспеченного социального класса, а другая является «массовой общеобразовательной» школой? Школа – важный социальный институт, который не только готовит к жизни, но и учит жить. Школа своими корнями уходит глубоко в культуру, и изменить в ней что-то очень сложно, но при желании можно сделать очень многое, ибо в нашу эпоху именно полученное образование в значительной мере определяет шансы человека занять достойное место в обществе.

## 7. Институциональный принцип

Этот принцип утверждает, что в современных экономически развитых странах образование превращается в социальный институт, а значит, для его функционирования все проблемы, характерные для любых институтов. Специфика же образовательного социального института состоит в том, что он готовит молодежь к активному участию в деятельности всех других социальных институтов.

Культура – это не просто совокупность людей, имеющих общий язык и общую историю. Это еще и комплекс институтов, определяющих роли, выполняемые разными людьми, а также статус и престиж, с ними связанные. Культуру также можно понимать как сложную систему обмена, где средствами обмена выступают не только товары и услуги, но и позиции, статусы, отношения, награды, санкции, поощрения. Субъектами обмена выступают конкретные институты, обеспечивающие и материальные условия для определенного рода деятельности, и сложный символический аппарата в виде процедур, традиций, принятых способов поведения и т. п. Институты направляют поведение людей в определенное русло с помощью развитой системы поощрений и санкций, предписаний и запретов.

Как показывает П.Бурдьё<sup>15</sup>, социальные институты образует своего рода рынок, на котором люди «продают» свои знания, умения и взгляды, получая взамен определенные привилегии. Между собой институты соревнуются за котировку своих акций, но это соревнование никогда не может закончиться победой одного из них, поскольку все они зависят друг от друга. Как бы то ни было, внутренняя борьба между различными группами за самоутверждение и престиж, присуща любому обществу<sup>16</sup>. Образование же всем своим существом вовлечено в борьбу за статус, уже само выделение в нем трех уровней – начального, среднего и высшего – указывает на его отношение и иерархической структуре социальных отношений.

<sup>15</sup> Бурдьё П., Пассрон Ж.-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования. М., 2007.

<sup>16</sup> Tajfel H. Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology. Cambridge, 1981.

Система образования – это достаточно жесткая система, которая вырабатывает и навязывает всем участникам свои правила поведения. Причем ее представители выступают в качестве экспертов по соответствующим вопросам. Как и все прочие институты, образование создает специальные органы, цель которых заключается в поддержании своего существования и своих богатых традиций. Сюда относятся академии образования, научно-исследовательские институты и система подготовки педагогических кадров. Все это приводит к тому, что закрепляются и воспроизводятся ранее сложившаяся педагогическая практика со всеми своими достоинствами и критикуемыми недостатками.

Для эффективного управления развитием образования в условиях обострения конкуренции между различными социальными институтами, его нельзя доверять только профессиональным педагогам, т. к. оно непосредственно затрагивает интересы слишком большого количества людей. Вместе с тем повышение эффективности образования возможно лишь при условии, что рядовые учителя принимают и разделяют соответствующие мероприятия; инициаторы же образовательных реформ часто забывают эту очевидную истину, что особенно характерно для отечественного менталитета. Учителей нужно подготовить для того, чтобы они активно и неформально включились в инновационную работу. В конечном счете, социальные институты существуют лишь благодаря тем людям, которые действуют внутри них. Любые планы школьных реформ должны строиться так, чтобы привлечь массу учителей на свою сторону. Именно в этом состоит главный залог их потенциального успеха.

## **8. Принцип активности субъекта**

Это универсальный принцип. Наличие сознания и самосознания индивида является главной отличительной чертой вида *Homo sapiens*, а образование выступает в качестве важнейшего фактора формирования личности, поэтому следует постоянно учитывать этот момент.

Самосознание для каждого человека выступает как непосредственная данность, но и других людей мы рассматриваем также как обладающих сознанием. Эти два обстоятельства тесно связаны

друг с другом – самосознание предполагает признание других людей в качестве активных деятелей. В силу того, что самосознание присуще всем людям, структура его обладает рядом универсальных особенностей, но в силу того, что оно замыкается на культуру, эта последняя также накладывает на него свой отпечаток.

Первым универсальным аспектом формирования личности является момент активности субъекта. Самосознание связано со способностью планирования и реализации разнообразных действий. Люди воспринимают себя в качестве активных деятелей. Правда, животные тоже способны в известной мере различать два типа действий:

- совершаемое кем-то
- или же ими самими.

Субъект формируется под воздействием как внутренних (психологических), так и внешних (социальных) факторов<sup>17</sup>. Любое повествование, даже самое простое, обязательно включает некоего главного героя, от имени которого оно ведется. И этот главный герой всегда является конкретным человеком, представителем конкретной социальной группы<sup>18</sup>. Деятельность человека можно также рассматривать в моральном аспекте, и тогда действие становится поступком, заслуживающим в зависимости от намерений человека и конкретны результатов, одобрения или порицания. А далее возникает понятие *ответственности*, когда индивид выступает как агент сознательного контроля своих возможных действий.

Поскольку в качестве активного деятеля личность выступает не только инициатором, но и непосредственным исполнителем, знания и умения также входят в структуру индивидуальности, но судьей в данном случае оказывается не сам человек, а другие люди, которые при этом используют социально выработанные критерии оценки. Ребенок впервые сталкивается с жесткой системой оценки поведения именно в школе, а эта внешняя оценка во многом определяет и формирование самооценки.

Вместе с тем есть два утверждения, которые важно иметь в виду, рассуждая о самооценке. Во всех своих проявлениях она детерминируется особенностями конкретной культуры. Поэтому, во-первых, самооценка человека испытывает влияние целого ряда

<sup>17</sup> Bruner J.S. Acts of Meaning.

<sup>18</sup> Propp V. Morphology of the Folktale. 2<sup>nd</sup> ed., rev. Austin, 1968.

факторов, а потому оказывается образованием весьма динамичным. Во-вторых, многое в ней зависит от наличия внешней поддержки, причем формы последней могут быть самыми разнообразными – от возможности повторить попытку в случае неудачи до возможности обсудить причины неудачи с дружественно расположенным человеком. Что касается школы, то приходится констатировать, что обстановка в ней малоблагоприятна для формирования позитивной самооценки. Реально школа является инструментом подавления инициативы, препятствует свободному развитию личности, воспитывая в детях маленьких конформистов<sup>19</sup>. Никакая система образования, никакая педагогическая теория не смогут выполнить свою миссию, если не будут уделять должного внимания формированию у обучающихся положительной самооценки. Культурно-историческая концепция образования обращает внимание на формирование у молодежи позитивной самооценки и направленности на созидательную деятельность, подготовки к активной деятельности, т. е. выработки инициативности, и умения преодолевать любые трудности, то есть придании уверенности в себе.

## 10. Принцип нарративности

Каковы когнитивные условия, помогающие человеку построить такую картину мира, в которой найдется место и для него самого? Психологи, философы, антропологи много спорили по этому фундаментальному вопросу, но все их концепции оказываются спекулятивно умозрительными. С середины XX в. в значительной мере благодаря исследованиям в области лингвистики все большее внимание завоевывает принцип нарративности. Он исходит из того, что в конструировании индивидуального мира, мировоззрения ведущая роль принадлежит *повествованию*, или *нарративу*, в котором воплощается некая центральная смысловая линия, объединяющая разные события в единую картину.

Традиционная педагогика стремится помочь учащемуся понять внутреннюю логику изучаемого предмета, для чего использует различные целесообразные дискурсивные подходы: строит изложение

<sup>19</sup> Bourdieu P. *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*. Cambridge, 1984.

предмета по принципу спирали, развивает самостоятельную исследовательскую активность учащихся, использует различные теории и методики обучения и т. д.<sup>20</sup>. Все эти инструменты полностью применимы для формирования соответствующего образа мира. Но посмотрим на эту проблему с другой стороны. Какое субъективное значение в целом приобретает обучение для ребенка и как оно вписывается в общий контекст его жизни? В этой связи обратимся к нарративу как определенному инструменту смыслообразования.

Прежде всего определимся с фундаментальными понятиями. Существует два основных способа, которыми пользуется человек для создания общих представлений о мире и для интерпретации конкретных событий. Первый из них чаще всего обозначается как *дискурсивное*, или *формально-логическое*, мышление. Этот способ мышления в наибольшей степени отвечает задаче построения картины предметного (объективного, физического) мира и лежит в основе научного познания. Второй тип познания больше подходит для описания субъективной реальности, т. е. человеческих переживаний. Этот способ познания соответствует *здравому смыслу*, его обозначают как *нарративный*, поскольку он прямо связан с использованием естественного языка для описания сути событий. Оба типа мышления присущи всем людям, их корни следует искать в устройстве нашего когнитивного аппарата, в сущности человеческого языка. Но следует, кроме того, учитывать, что разные культуры придают им разное значение и в разной степени реально их используют<sup>21</sup>.

Раньше в педагогике господствовало неявное убеждение, что нарративные умения формируются сами собой, что специально учить этому не требуется. Но внимательный анализ убеждает, что такой взгляд не соответствует реальности, т. к. формирование соответствующих навыков подчиняется определенной внутренней логике<sup>22</sup>, что эта функция значительно страдает при определенных

<sup>20</sup> Bruner J. The Process of Education. Cambridge, 1960; Bruner J. Toward a Theory of Instruction. Cambridge, 1966; Bruner J. The Relevance of Education. N.Y., 1971.

<sup>21</sup> Bruner J. Narrative and Paradigmatic Modes of Thought // Learning and Teaching the Ways of Knowing: Eighty-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education / Ed. Eisner E. Chicago, 1985. P. 97–115.

<sup>22</sup> Bruner J.S., Kalmar D., Renderer B. Plot, Plight, and Dramatism: Interpretation at Three Ages // Human Development. 1993. № 36(6). P. 327–342.

мозговых нарушениях<sup>23</sup> и в ситуации стресса, что степень ее развития сильно зависит от социально-культурных условий, характерных для конкретного общества.

Имеющиеся сегодня представления о формировании нарративных умений еще явно недостаточны. Пока однозначно можно подтвердить лишь следующие факты, которые на практике подтвердили свою действенность:

– у ребенка должен быть необходимый запас народных сказок, мифов, историй, характерных для определенной культуры, что помогает формировать и поддерживать чувство принадлежности к ней;

– необходимо использовать художественную литературу для развития воображения, что особенно касается тех людей, которые оказались по разным обстоятельствам перенесены из одной культуры в другую. Художественная литература позволяет осознать особый мир возможностей и взглянуть на прошлое, как на «царство призраков»<sup>24</sup>.

Если мы намерены превратить нарративный материал в инструмент осмысления действительности, то его необходимо включить в различные виды деятельности – чтение, анализ, сочинение, обсуждение, рефлексии.

Сказанное отнюдь не означает, что хоть сколько-нибудь приназначается роль формально-логического мышления, тем более в условиях современной культуры, где наука и техника играют определяющую роль. Можно и нужно анализировать пути совершенствования преподавания предметов естественнонаучного цикла, и в этой области достигнут определенный прогресс. Правда, современная молодежь часто связывает понятие «наука» с чем-то сложным и «бездушным». Для преодоления этого отношения важно не только знакомить молодежь с готовыми результатами научной деятельности, но и показывать, что сама наука является важнейшим полем человеческой деятельности, существенным элементом культуры. История науки полна событиями борьбы ее выдающихся представителей с широко распространенными заблуждениями и предрас-

<sup>23</sup> Bruner J., Feldman C. Theories of Mind and the Problem of Autism // Understanding Other Minds: Perspectives from Autism / Eds. Baron-Cohen S., Tager-Flusberg H., Cohen D.J. Oxford, 1993. P. 267–291.

<sup>24</sup> Schama S. Dead Certainties: Unwarranted Speculations. N.Y., 1991.



судками. Настоящие ученые всегда бросали вызов господствующим взглядам, предлагали принципиально иную интерпретацию хорошо известных явлений, открывали новые горизонты развития науки. Следует по-иному взглянуть на саму науку, вернув ее в русло культуры и нарративной традиции.

Резюмируя изложенное, следует отметить, что система образования должна помочь подрастающему поколению обрести свое место в пространстве культуры. Как показывают экспериментальные исследования, именно нарративные формы мышления наиболее оптимально открывают путь к формированию самосознания личности, к осмыслению мира и своего места в нем. Школе не следует пускать этот процесс на самотек, она должна играть ведущую роль не только в когнитивном развитии, но и в воспитательно-адаптивных процессах. При этом принципиальное значение имеет диалог и учет различных точек зрения. Любые педагогические системы, опирающиеся на важность только какого-либо авторитета, пусть даже вполне обоснованного, являются тупиковыми. Образование формирует веру в возможность изменений, но если при этом не выработать у нового поколения способности мыслить, чувствовать и действовать, то тогда придется пожинать плоды некомпетентности и отчуждения, т. е. разрушения культуры, что мы можем наблюдать сегодня в отечественном менталитете.

Образование нельзя рассматривать только как машину для передачи знаний, недостаточно разработать методику обучения различным предметам и реализовывать ее в школе, мало разработать систему дидактических тестов, направленную на оценку качества усвоения знаний. Задача гораздо более глобальная – приспособить культуру к потребностям людей и подготовить людей к выполнению социальных функций. Только в соответствующем контексте можно адекватно понять природу образования, его философию.

Можно согласиться с тем, что отношение к миру является неадекватным, если система образования не отражает происходящие изменения в этом отношении. Система образования как будто попала в некую временную ловушку: она так и продолжают следовать системе, придуманной для прошлой, доиндустриальной эпохи, разительно отличающейся от эпохи информационной.

В качестве основных характеристик этой эпохи можно выделить следующие<sup>25</sup>:

- широкое развитие технических средств коммуникации;
- создание глобального экономического пространства;
- все большее распространение электронного (e-learning) и дистанционного обучения;
- создание широких социальных и деловых сетей в виртуальном компьютерном пространстве;
- расширение спектра предоставляемых услуг;
- изменение разнообразия форм проведения свободного времени;
- модернизация форм, методов и способов трудовой деятельности (проектные группы проектно-группового характера работы частичная и сезонная занятость и т. п.);
- новые требования к лидерству и менеджменту;
- новые исследования человеческих возможностей и способностей, а также функционирования мозга, выявленные когнитивной наукой;
- поликультурный и многополярный мир;
- количественный и качественный рост среднего класса, охватывающий все более широкий круг людей;
- быстрое старение населения и увеличения числа людей старшего возраста во всем мире;
- новые требования и социальные ожидания, предъявляемые к современному человеку;
- обучение быстро превращается в самообучение: самостоятельно направляемое и самостоятельно выполняемое учащимися;
- экзистенциальное возрождение личности, ее интеллектуальной мощи и ответственности по мере того, как все больше и больше людей решают взять на себя заботу о своем будущем;
- центральной фигурой становится отдельный потребитель, поскольку именно он обладает правом и возможностью выбирать по своему вкусу, то, что ему нужно, среди продуктов и услуг по всему миру.

Главный секрет успеха современного бизнеса – это массовое внедрение *инноваций*, позволяющее совершить скачок в развитии. Система же образования является наиболее консервативной

<sup>25</sup> Драйден Г., Восс Дж. Революция в обучении. Научить мир учиться новому. М., 2003.

из существующих социальных систем, вынужденной предлагать ученикам устаревший, неактуальный материал. С другой стороны, образование – одна из самых бюрократических систем в мире. Количество администраторов и «вспомогательного персонала» практически равно (а то и больше) количества учителей.

Другая сложность – «страх». Цена риска может оказаться слишком велика. Способ преодоления страха – упростить революционные открытия до такой степени, чтобы все клиенты «массового рынка» могли быстро и легко их освоить. Как правило, это означает разработку эффективных программ по подготовке персонала, которые позволяют трансформировать страх в уверенность.

Системы образования по всему миру работают, как показывают исследования, таким образом, что около 2 % преподавателей являются новаторами, а 13 % готовы первыми принять и использовать новые идеи на практике. К несчастью, в системе образования практически отсутствуют механизмы, способные делать такие инновации быстро доступными для учителей по всему миру. Иными словами, миллионы учителей по всему миру каждый день работают в изоляции. И это в то время, когда существует Интернет, способный собрать воедино планы занятий и новые идеи лучших 2 % преподавателей и учащихся и сделать их доступными для всех учителей, где бы они ни находились.

Ситуация даже еще хуже: зачастую 15 % новаторов и людей, с готовностью принимающих новые методы преподавания и обучения, очень мало знают об информационных технологиях. В то же время 15 % новаторов и людей, глубоко разбирающихся в самых последних достижениях информационных технологий, как правило, мало знают о новых методах преподавания и обучения. Главная задача сейчас заключается в том, чтобы провести переподготовку *всех* преподавателей таким образом, чтобы они знали, как объединять лучшие мировые информационные технологии с лучшими в мире методами преподавания и обучения. В этой области тоже уже существуют различные модели – и часто изолированно друг от друга. Та страна, которая, подчиняясь здравому смыслу, предпринимет шаги по их объединению, **научит мир учиться по-новому**<sup>26</sup>.

<sup>26</sup> Драйден Г., Восс Дж. Революция в обучении. Научить мир учиться по-новому. С. 611.

Практически все, о чем когда-либо мечтали мыслители, сегодня стало возможным. У нас есть знания, необходимые для создания первого за всю историю человечества действительно образованного общества. Но настоящая революция наступит только тогда, когда будет брошен вызов укоренившимся взглядам на обучение и образование.