

# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ

УДК 37.013.43

**В.А. Сулимов**

## **Образование в контексте культуры: испытание реальностью**

*Статья посвящена проблеме субъекта образовательного процесса в современном культурологическом понимании, педагогической теории и образовательной практике. Выдвигается и обсуждается идея культурологического подхода к организации образовательной деятельности в школе, основанного на когнитивных и креативных признаках личности учащегося, его способности к интеллектуальной деятельности. Предлагается система учебных интеллектуальных практик, важнейшими из которых признаются герменевтические.*

*Ключевые слова: символическая реальность, интеллектуальные практики, тексты культуры, гуманистическое образование*

*Article is devoted a problem of the subject of educational process in modern culturological understanding, the pedagogical theory and educational practice. The idea of the culturological approach to the organization of educational activity at the school, based on когнитивных and creative signs of the person of the pupil, its ability to intellectual activity is put forward and discussed. The system educational intellectual an expert major of which admit герменевтические Is offered.*

*Keywords: a symbolical reality, intellectual experts, culture texts, humanistic formation*

С тезисом о необходимости сближения образования и социальной реальности, выдвигаемым организаторами современного образования, можно согласиться. Вопрос заключается в другом: что понимать под реальностью в онтологическом, гносеологическом и прагматическом смыслах. На повседневном уровне мышления (который часто выдается за оптимальный) реальность понимается как некоторая устойчивая оппозиция фантазии, иллюзорности, романтической наивности, или, что точнее, *априорной (модельной) проективности*, главным качеством которой признается *практическая непригодность*. Понимание реальности как твердой основы повседневного мира, противостоящей наивному миру иллюзий и неоправданных надежд, всегда принимает инструмен-

тальный (предметный) вид и ориентируется не на рассудочные или образные формы сознания, а на хаптические инстинкты обладания («имения», присвоения). Результатом науковедческого оформления повседневного представления о реальности стали, например, теории «общества потребления» и «практического образования». Эти теории были идеальны для экономики индустриального типа и потому легко воспринимались в течение почти всего XX в. основными социальными субъектами (от наемного работника до предпринимателя, от школьного учителя до ученого и политического деятеля). В конце XX в. под давлением фундаментальных изменений типов рациональности<sup>1</sup> произошел слом когнитивной и, соответственно, социальной ситуации. Осознаваемый (и хорошо наблюдаемый) перманентный кризис индустриального производства, подстегиваемый практицизмом и хаптическими (накопительными) инстинктами экономического индивидуума, привел научно-экспертное сообщество к поиску новых – нетривиальных – объяснений. Одна из таких, на наш взгляд, очень удачных объяснительных попыток определяет современную реальность как *символическую*, реализующую общую тенденцию *осмысленного мира* к нестандартному воспроизводству, моделированию, виртуализации, расширению используемого арсенала идеальных схем и образов. Интерес к символической реальности объясняется глубоким разочарованием в результатах социально-экономического развития в основных индустриальных странах, резким повышением роли индивидуального высококомпетентного сознания в науке, искусстве, бизнесе и политике, ростом случаев успешного построения новых интеллектуальных миров, подобных миру космоса, телевидения, Дубны, Гарварда или Диснейленда. Главным свойством символической реальности оказывается механизм воспроизводства мира из идеационного пространства<sup>2</sup>, исключающий или, по крайней мере, существенно ограничивающий инструментальные (предметно-хаптические) способы освоения (и = присвоения) окружающего мира (мира вещей, арте- и ментефактов, социальных и индивидуальных целей и результатов, в т.ч. – товаров и услуг). В этом смысле виртуализированная символическая реальность освобождается от оков сжимающего человеческое сознание «прошедшего» и «физического», раскрываясь в плане образно-ассоциативного и прогностического: «Символическая реаль-

---

<sup>1</sup> От индустриально (и технологически) ориентированного модерна к когнитивно ориентированному постмодерну, от практики повторения и систематики к практике креативного моделирования и построению «новых миров» в философии, науке, социальном управлении т.д.

<sup>2</sup> «Идеационное пространство» есть мир идей и образов, составляющих основу индивидуальной картины мира. Индивидуальная картина мира использует идеационное пространство в качестве «поставщика» смыслов и ассоциаций.

ность представляет собой виртуальный полигон разума, окруженный «резервациями смыслов» и оснащенный машиной преодоления пространства/времени. Все недоступное в физическом или природном мире здесь доступно, все ограниченное его ресурсами и пределами здесь ничем, кроме возможностей человеческого интеллекта не ограничено. Создавая свои сокровища из субстанционального *ничто*, символическая реальность воплощает в себе средоточие возможностей раскрепощенного человеческого воображения и рассудка» [5, с. 98].

Таким образом, символическая реальность – это особый контекст существования индивидуума, включающий (а) ментальные (идеационные, концептуальные) координаты восприятия и интерпретации информации, (б) способы межпредметного, межуровневого и межситуационного перехода, (в) интеллектуальные призмы кросс-субъектного и интрасубъектного, ретроспектного и проспектного видения, позволяющего преодолевать временные и пространственные ограничения, налагаемые на индивидуальное сознание. В когнитивно-информационном смысле это сознание становится *сверх* личностным и вневременным, а потому вариативным. Вариативность сознания, вызывающая, в свою очередь, вариативность речевого (и любого другого – мыслительного или «практического») поступка,<sup>1</sup> определяет и преимущественный тип воспринимающего мир сознания – этот тип сознания получил наименование *понимающий*. Главной характеристикой *понимающего* человека является не столько уровень его «знаниевой» компетенции, сколько активность и самодостаточность его интеллектуально-текстовой деятельности. Анализируя информационные потоки, находясь в их эпицентре<sup>2</sup>, *понимающий* человек формирует свою социально-культурную и управленческую модель, а ряде случаев (например, *сверх*-развития личности) он умеет создавать свои интеллектуальные миры (или, как мы их называем, *интеллектуальные империи*). Естественно, что эта автономная управленческая модель основывается на текстах культуры, суммирующих (для данного субъекта) возможные варианты интерпретации: «...*понимающий человек* является полноправным участником и субъектом управленческого процесса, соавтором текста деятельности. «Текст» управления – это содержание и формы управленческой деятельности, а также различные технологии. Контекст же управленческой деятельности – это мысленная реконструкция всей совокупности условий и факторов, ко-

<sup>1</sup> Призывы к «стандартизации» и «упорядочению» современного сознания, поведения или текста является надуманной архаикой, так как не учитывает общего социально-культурного тренда.

<sup>2</sup> Сегодня информационно-техническое оснащение личности может оказаться выше, чем информационно-техническое оснащение целых управленческих или научных институтов.

торые непосредственно влияют на текстовую составляющую процессов управления. Текст есть фактичность или данность деятельности, контекст – это то, что обычно подразумевается или имеется в виду, когда описываются какие-либо условия и ситуации» [4, с. 147].

В информационном типе общества, доминирующем сегодня в развитых странах Европы и Азии, один из главных акцентов делается на поисковые (ориентационные) и «понимающие» (интерпретационные) навыки учащихся, возникающие у них на выходе из системы общего и профессионального образования. При этом ни те, ни другие не могут быть сведены к простым технологическим операциям, так как относятся к интеллектуально обусловленным, логико-когнитивным действиям, предполагающим наличие мощных пресуппозиций знания и большого набора хорошо усвоенных индивидуумом логических процедур, позволяющих ориентироваться в глобальном информационном пространстве современности (в частности, в Интернет-ресурсах). С учетом того, что обучение информационным технологиям сводится к техническим и практическим (на уровне пользователя) вопросам<sup>1</sup> и, как правило, не касается *содержания информации, смысла информационной поисковой деятельности*, содержательная, смысловая сторона сообщения вымывается из повседневной массового информационно-поискового обучения, что хорошо видно при смысловом анализе блогосферы или сообщений в социальных сетях.

Отказ от смысла, от поиска истинных высказываний, сведение поисковой деятельности к отысканию случайных ссылок и решению примитивных ситуационных задач, не требующих ни специального знания, ни специального осмысления – все это хорошо знакомо преподавателям-практикам, и в школьной, и, особенно, в вузовской среде.<sup>2</sup> Причина этого – отказ от *смыслопоисковой* деятельности в пользу *фразопоисковой* деятельности, в пользу случайного по сути и несовершенного по форме *анти-ответа* на вызов символической реальности, предуготовленного технократическими упованиями на «мощь» компьютеризированных информационных систем. Дело усугубляется общей деонтологизацией человека в современном мире, ярко демонстрирующей незавершенность, фрагментарность и когнитивную не-устремленность человека как природного и социального феномена. Современный человек, с философской точки зрения, «является недостаточностью, онтологиче-

---

<sup>1</sup> Например, как пользоваться компьютером, как выходить в Интернет, как использовать поисковые системы.

<sup>2</sup> Надо отметить, что на отказе от смыслообразующих высказываний в пользу тавтологических и ситуативных построены тексты большинства т.н. «молодежных» передач и телефильмов. Это говорит о «запросе аудитории» на такого рода тексты.

ским источником любой недостаточности, незавершенности, которую можно обнаружить в мире. Человек – это непрерывное преодоление любой формы существования, незавершенная распадающаяся тотальность и отрицание конкретного бытия, невозможность совпасть или отождествить себя с какой-либо реальностью, это непрерывно рассеивающаяся структура» [1, с. 117]. Вместе с тем этот «недостаточный» или «частичный» человек встречается в образовательной и практической деятельности со множеством когнитивно ориентированных проблем, имеющих эпистемологический характер.

Кризис сознания, определивший главное направление развития социальных и ментальных ситуаций последних десятилетий, наметился еще в 60-е гг. в разгар выдвижения индустриально-потребительских теорий и технологий. Превращение результата любой (в т.ч. творческой и духовной) деятельности в товар, перенос «маркетинговых» технологий на культуру, науку и образование, применение стоимостных и рыночных характеристик к человеку – все это этапы трансформации человеческой личности в товар, а творческой деятельности человека – в услугу, оплачиваемую потребителем из соображений дохода, моды, престижа или социальной привычки. Проявляется массовое отчуждение человеческой личности не только от собственного труда (по К. Марксу), но и от самого себя, теряющего социальные, культурные и личностные (экзистенциальные) связи: «Отчужденная личность, предназначенная для продажи, неизбежно теряет в значительной мере чувство собственного достоинства, свойственного людям даже на самой ранней ступени исторического развития. Он неизбежно теряет ощущение собственного «я», всякое представление о себе, как о существе единственном и неповторимом. Вещи не имеют своего «я», и человек, ставший вещью, также не может его иметь» [7, с. 101].

«Целевая» подготовка выпускника средней школы для поступления в высшее учебное заведение, требующее ранней специализации и, соответственно, раннего выбора «нужных» предметов делает абсолютно второстепенными и психологически «ненужными» большинство элементов общекультурной, личностноформирующей подготовки: литературу, языковую стилистику и словесность, мировую художественную культуру, музыку и ИЗО. Все другие гуманитарные дисциплины, нашедшие свою счастливую реализацию в тестах ЕГЭ, теряют эвристическое, нестандартное, дискурсивно-образное лицо, превращаясь в наборы элементарных сведений и «правильных», стандартных ответов на вопросы тестов ЕГЭ. Язык без словесного творчества, история без личностей и субъективных интерпретаций событий, обществознание без основ философии и социологии, наконец, интегрированный предмет «Рос-

сия в современном мире», вообще не имеющий никакой научной привязки и потому лишенный какого-либо содержания, выглядят интеллектуально убого и никак не реализуют принципы «гуманизации и гуманитаризации», личностноориентированного обучения, заявленные в образовательных стандартах.

«Зацикленный на “реальном” и “конкретном” результате, человек не только перестает совершать необходимые для его развития акты «самоактуализации» (А. Маслоу), но и начинает действовать в рамках «малых ситуаций» или повседневных забот, начинает активно участвовать в реализации тех коллективных действий, которые осуществляются (и = планируются) в обществе без его участия (например, покупка, посещение развлекательных центров, обсуждение очевидных ситуаций или общеизвестных фактов, участие в уличных массовых мероприятиях, различных собраниях и заседаниях). Эти действия, как правило, имеют малый информационный потенциал, не направлены на создание интеллектуальных или креативных продуктов, не наполнены духовным или творческим смыслом, а потому крайне неэффективны. Человек-потребитель, человек-товар теряет способность сущностного, смыслового видения, теряет то, что А. Маслоу называл духовной «метамотивацией», приписывая ей важную смыслообразующую роль: «Духовная жизнь, тем самым, является частью человеческой сущности. Это определяющая характеристика человеческой природы, без которой человеческая природа не будет являться таковой в полной мере. Это часть Подлинного Я, идентичности человека, его внутренней сердцевины, видовой характеристики, полной человечности. Насколько возможны чистое самовыражение, чистая спонтанность, настолько могут проявляться метапотребности» [3, с. 368].

Стремление к организации метамотивации учащихся, направленной на формирование творческих, созидательных, социально ориентированных личных целей, подготовку индивидуума к ответственному существованию в мире, к свободному выбору и личностному творчеству А. Маслоу назвал «гуманистическим образованием», противопоставив его технологическому образованию. Гуманистическое образование не натаскивает учащегося на предмет при помощи нескольких несложных информационных приемов (или = алгоритмов последовательного действия в стиле неуверенного пользователя персонального компьютера), а побуждает к самостоятельной творческой деятельности, формирует устойчивую привычку к поиску. Этого нельзя сделать без погружения человека в культуру, без воспитания уважения к интеллектуальному творческому труду, без творческого примера учителя, наставника, демонстрирующего высокие личностные качества. Другими словами, если тех-

нологическое образование является образованием «Как?», то гуманистическое образование является образованием «Почему?». В условиях быстро меняющихся технологий и научных идей, множественности и разнонаправленности информационных потоков (в т.ч. в Интернете), отсутствия устойчивой шкалы ценностей в современном обществе этот «кросс-технологический», воспитывающий, прорывной подход к организации образования оказывается наиболее эффективным. Он совпадает с одной из главных целей модернизации содержания общего образования, к которой относится его гуманистическая направленность, выражающаяся «в ориентации на “личностно-ориентированную” модель взаимодействия, развитие личности учащегося, его творческого потенциала. Здесь выдвигается в качестве приоритетной проблема творчества, развития креативного мышления, способствующего формированию творческого потенциала личности, отличающейся неповторимостью, оригинальностью» [6, с. 164].

Спонтанность творческого акта, его инсайтный характер, являющиеся основанием для метамотивации (мотивации на решение сложных креативных задач), обуславливают важную роль информационно-текстового обеспечения индивидуального познавательного процесса, текстовую направленность обучения. Иллюзия вне-текстовой и без-текстовой педагогики (педагогики технического навыка), «опускающая» общую образованность нации с уровня философско-гуманитарного (планирующего) и философско-технологического (конструирующего)<sup>1</sup> индивидуального сознания (сознания гуманистического типа, сознания автора или создателя) до уровня фиксирующего, технологического и практического сознания (сознания исполнителя или «винтика») имеет массу последователей в виде сомнительных «теорий» быстрого развития интеллекта вроде различных психотехник, схемотехник или нейролингвистического программирования. Вместе с тем для наделения учащихся наиболее интеллектоемкими способами решения сложных творческих задач необходимо обращение в образовательной деятельности преимущественно к герменевтическим практикам, прямо направленным на формирование *понимающего человека*, культурной личности, для которой главной особенностью является развитое смыслообразование.

И преподавателям, и студентам следует хорошо понимать, что в последние десятилетия произошло фундаментальное когнитивное собы-

---

<sup>1</sup> Такой настрой нашей педагогической мысли к обучению «верхнему», «истинностному» пониманию текстов культуры, соответствовал наиболее успешным в социально-экономическом развитии нашей страны годам (конец XX – начало XXI в. и 30–70-е гг. прошлого века), когда предпринимались и реализовывались крупные социальные, научные и технические проекты. Правда, этот настрой часто опровергался непоследовательными и импульсивными действиями политической власти.

тие, имеющее, кроме всего прочего, серьезные социальные последствия. Это событие – модификация эпистемологического строя индивидуального сознания, главный тренд которого заключается в переходе в процессе текстовой деятельности от преимущественной системы обоснованных, стандартизированных, «правильных» высказываний или *утверждений* к набору ситуативных, субъективных, индивидуально обоснованных, «не правильных» высказываний или *мнений*. Академик В.А. Лекторский справедливо указывает на такую подвижность современных «знаниевых» систем: «В традиционной эпистемологии вера и знание резко противопоставлялись: знание хорошо обосновано, вера либо вообще не обоснована, либо обоснована плохо. Сегодня ясно, что о многих случаях мы можем получить знание только на основании веры в источник информации. Доверять в современной жизни так или иначе приходится, так как человек включен в сложную систему социальных связей и коммуникаций и не может своими силами перепроверять получаемые сведения» [2, с. 27]. Однако, по нашему мнению, одним «доверием» в информационной деятельности вообще, и в учебно-информационной деятельности, в частности, обойтись нельзя. Рост методического «разнобоя» в обосновании знания, замещение в образовательной практике фундаментального знания набором тех или иных элементарных логико-когнитивных процедур и «практических навыков» требует от учащихся и учеников изучения не только основ информационного поиска, но и способов интеллектуальной проверки (или = верификации) полученных из различных источников (например, неудачных учебных пособий, поспешных и поверхностных суждений педагогов и родителей, многочисленных примитивных «научных» сайтов Интернета). Эффективное информационно-интеллектуальное поведение учащегося школы или вуза может быть основано почти исключительно на системе специальных интеллектуальных практик, обеспечивающих не только получение достоверной информации, но и ее адекватное понимание. При этом предлагаемые нами интеллектуальные практики учащихся можно объединить в несколько относительно самостоятельных групп:

*Языковые (речевые) практики.* Эти практики способствуют развитию целого ряда навыков, важнейшими из которых являются коммуникативные навыки и навыки моделирования текста. Коммуникативные навыки позволяют осуществить вхождение учащегося в информационную среду, а через нее – в интеллектуальное пространство современной культуры. Навыки моделирования текста требуют активного использования герменевтических приемов (приемов толкования иных текстов) и потому формируют языковое сознание учащегося, создают лингвокультурологические предпосылки для образования индивидуальной картины мира.



*Организационные (социокультурные) практики.* Они определяют характер вхождения учащихся в современную социокультурную ситуацию, характеризующуюся громадным разнообразием типов поведения: от интеллектуального и креативного до субкультурного и девиантного. При этом школа является, несомненно, «главным поставщиком» моделей социального поведения, привносимым в школу не только национальной культурой, системой образования, педагогическим коллективом, но и родителями, социальными группами «улицы», средствами массовой информации, коммуникативной практикой социальных сетей Интернета и т.п. В этих сложных условиях «многоканальности» социально значимой информации особую роль начинает играть информационно-коммуникативный и повседневно-поведенческий климат самой школы, компетентная позиция учителей и воспитателей, роль общественных союзов и организаций, способствующих школе. Здесь также важна роль школьных социально-культурных традиций, которые сами по себе обладают большим образовательным и воспитательным потенциалом. Интенсивность культурной, спортивной, познавательной жизни школы, детские и юношеские объединения и организации, деятельность родительских и попечительских социальных групп – все это имеет прямое отношение к формированию у учащихся устойчивых социокультурных практик.

*Информационно-поисковые (интеллектуальные) практики.* К этой группе относятся собственно интеллектуальные практики (наблюдения, сравнения, сопоставления, выделения, осмысления, вывода, схематизации), *герменевтические* практики (интерпретационные, переосмысления, диалогические, результирующие и обобщающие), *интеллектуально-образные или ассоциативные* практики (инсайтные, эстетические, образно-иррациональные, ассоциативно-имажинистские).

Очевидно, что наибольшее культурологическое и дидактическое значение для формирования нового образа школы имеют герменевтические (интерпретационные) практики. Эти практики системно связаны со всеми другими видами и способами речевой деятельности. Они обобщают основные информационно-поисковые и смысловые возможности человека-в-культуре, делают его субъектом современного интеллектуального пространства. Можно сказать больше: современное школьное образование нуждается в когнитивно-герменевтическом повороте, сущность которого заключается в постепенном движении от технологических (алгоритмизированных, дескриптивных, дискретных) интеллектуальных практик, возможности которых в современном интеллектуально-насыщенном мире крайне ограничены, к понимающим (континуальным, символическим, инсайтным) интеллектуальным практикам. *Чело-*

век понимающий, человек-в-культуре, который предстает перед педагогами-теоретиками и учителями-практиками почти недостижимым результатом образовательной деятельности в школе и вузе, должен стать базовым типом человека в России XXI в. Иначе не только задача развития, но и задача простого выживания нации окажется трудно достижимой.

\*\*\*

1. Губин В.Д., Некрасова Е.Н. Человек в трех измерениях. М.: РГГУ, 2010.
2. Лекторский В.А. Эпистемология и исследование когнитивных процессов // Эпистемология вчера и сегодня / отв. ред В.А. Лекторский. М.: ИФРАН, 2010. 188 с. С. 3–30.
3. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / пер. с англ. 2-е изд. М.: Смысл: Альпина нон-фикшн, 2011.
4. Резник Ю. Социально-гуманитарные технологии управления: к возможности применения в образовательных практиках // Человек вчера и сегодня: междисциплинарные исследования. Вып. 4 / отв. ред. М.С. Киселева. М.: ИФРАН, 2010. 243 с. С.139–158.
5. Речицкий В. Символическая реальность и право. Львов: ВНТЛ–Классика, 2007.
6. Степанова Г. Новые технологии в образовании и развитии человека: плюсы и минусы // Человек вчера и сегодня: междисциплинарные исследования. Вып. 4 / отв. ред. М.С. Киселева. М.: ИФРАН, 2010. С. 159–171.
7. Фромм Э. Отделение от себя // Кризис сознания: сборник работ по «философии кризиса». М.: Алгоритм, 2009. С. 97–104.

УДК 371

**С.В. Лебедев**

### **Проекты реформы среднего образования России в 1915–1916 гг.**

*В статье рассматриваются проекты реформ среднего образования России конца XIX – начала XX века, принятых Министерством Народного Просвещения и отражение передовых педагогических идей в организации учебно-воспитательного процесса.*

*Ключевые слова: проект реформы, учебно-воспитательный процесс, воспитательная система.*

*Secondary education reform projects in Russia's 1915–1916*