

ПЕДАГОГИКА

А. И. Быстров

Императив непосредственной понятности: контуры интерсубъективного в образовательном пространстве

УДК 316.772

Рассматривается феномен интерсубъективности как особой общности между субъектами образовательного процесса, основа для их взаимодействия и условие передачи знаний.

Ключевые слова: *интенциональность, интерсубъективность, информационные технологии, наука, непосредственное знание, образование.*

A. Bystrov. The imperative of immediate understandability: the contours of the intersubjective in the educational space

The phenomenon of intersubjective as a special community of interests among subjects is tackled in this article. The meaning of philosophic self-conscience as an inner level of communication is defined here.

Keywords: *direct knowledge, education, information technology, intentionality, inter-subjectivity, science.*

Современное образовательное пространство характеризуется лавинообразным ростом научной информации, что заставляет искать новые пути освоения знаний и новые формы взаимодействия субъектов образования, обращаясь при этом к историческому опыту.

Ещё в 1965 г. президент Академии наук СССР А. Н. Несмеянов приводил следующий расчет: «Если бы химик, свободно владеющий 30 языками (условие невероятное), начал с 1 января 1964 г. читать все выходящие в этом году публикации, представляющие для него профессиональный интерес, и читал бы их по 40 часов в неделю со скоростью 4 публикации в час, то к 31 декабря 1964 г. он прочитал бы лишь 1/20 часть этих публикаций. В будущем, – предсказывал А. Н. Несмеянов, – положение ухудшится еще больше, поскольку годовой прирост химической литературы составляет несколько более 8,5 %» [7].

Современная ситуация в системе образования чрезвычайно осложнена тем обстоятельством, что объем знаний, которые накоплены человечеством, уже сегодня неподъемен и продолжает лавинообразно нарастать. И вот парадокс: с одной стороны, знания, передаваемые в процессе образования, начинают забываться уже в ходе самого этого процесса, так что студент, отлично сдавший экзамен по какому-то предмету на первом или втором курсе, едва ли смог бы пересдать его так же успешно на пятом курсе. С другой стороны, наращивание объема знаний априори считается делом естественным и необходимым; одна из важнейших целей образования как раз в том и состоит, чтобы подготовить людей, способных вырабатывать новые знания.

Между тем есть еще одна проблема образования – даже более важная, однако еще менее успешно решаемая. Пожалуй, наиболее кратко и внятно ее обозначил Гераклит: «Многознание ума не прибавляет». Ум, то есть тот интеллектуальный механизм, который позволяет успешно пользоваться багажом знаний, представляет собой нечто отличное от суммы знаний. Нет сомнений, что это «нечто» для формирования и специалиста, и личности вообще много важнее, нежели накопление знаний (в конце концов, недостающие знания умный человек, не перегружая свою память, всегда может почерпнуть из справочника, памяти компьютера или Интернета). Что же это «нечто» собой представляет и можно ли ему научить?

Мир для человека становится значащим благодаря тому, что человек способен к его осмыслению. Каждый момент становящейся реальности порождает всё новые вербально-предметные соответст-

вия: слова, термины, понятия, определения и связки. Возникающий *перманентный элементаризм* настоящего настолько специализирован на основе множественности критериев, что нет возможности описать мир как целое некоторой непротиворечивой системой понятий, одинаково воспринимаемой научным сообществом. Язык объяснения мира как динамической целостности не имеет места быть. Мы привыкаем жить вне границ области поиска истины. Никто не задаётся задачей отыскать алгоритм для систематизации лавинообразно растущей информации, вместо этого существует надежда на самоорганизующийся хаос, на спонтанность. И как результат мы видим появление новых эпифеноменов уже технологического порядка (к примеру, Large Hadron Collider, смысл которого не совсем ясен даже его создателям).

В современной литературе, посвященной проблемам образования, термины «обучение» и «образование» очень часто употребляются как синонимы или весьма близкие по смыслу. В действительности это не тождественные понятия, и различие между ними кроется прежде всего в качестве достигаемых результатов. Процесс обучения так или иначе направлен на формирование конкретных, а потому ограниченных знаний, умений и навыков. Этот педагогический стиль имеет древние исторические традиции. Современная версия подобной практики может быть определена как алгоритмически-инструктивный метод, и так как подобные образовательные подходы в наше время осуществляются с использованием современных информационных технологий, неудовлетворительная ситуация, сложившаяся в сфере образования с развитием у учащихся творческих способностей, кардинально не меняется. Ясно, что необходим поиск новых путей.

Дискурсивное («положительное», научное) знание, каким бы необъятным оно нам ни казалось, на самом деле *конечно*, а представляет оно в нашем сознании *бесконечную* реальность. Что скрывается за границами (не принципиальными, а существующими в каждый конкретный момент) знания? На этот вопрос ответа быть не может, но мы взаимодействуем с реальным миром, решая какие-то практические задачи, не в рамках познанного, а обращаясь ко всей его полноте [4, с. 43]. Эта неполнота знания компенсируется опы-

том, при этом опыт представляет собой не «приложение» к знанию, а полноценное *самостоятельное* знание, отнюдь не сводимое к «умению». Это, например, способность ученого оценивать решение задачи по стройности доказательств или умение конструктора видеть по чертежу, будет работать конструкция или не будет. Это *непосредственное* знание, которое некоторые философы (например, Бердяев) ставят выше дискурсивного. Непосредственное знание в практической жизни людей играет не менее важную роль, нежели дискурсивное. На нем основывается умение не только распознавать правильные решения, но и приходиться к таковым. На нем базируются мировоззренческие системы.

Как формируется, сохраняется и передается непосредственное знание? Вот вопросы, которыми практически не занимается наша система образования.

В современном информационном обществе всё является внешним и по отношению к прочим системам отчёта, и по отношению к самому себе. Внутреннее здесь есть форма внешнего. Мир внешней реальности и мир внутренней целостности не имеют перехода. Информационная эпоха выдвигает требования тотальной формализации. Информационная понятность – понятность скорлупы, понятность внешнего предела, понятность без осмысления. Век информационных технологий отграничивает пределы непосредственного осмысленного понимания, отодвигая их в глубины только лично значимых объективаций реальности.

Однако не только логика становления и формирования интеллектуального пространства XX века готовила предпосылки для информационного взрыва и нового формата общества. Уже почти четырёхста лет человек пытается противостоять порождённому им информационному Левиафану.

В середине XVII в. Я. А. Коменский писал о невиданном доселе росте книгопечатания. Книг стало слишком много, говорит Я. А. Коменский и заключает, что реформа знаний «более чем необходима», поскольку не все из этой огромной массы знаний можно было считать настоящей, или «сильной наукой» [3, с. 11].

Последовавшая реформа знаний заключалась в подведении научных основ под сам процесс образования, что ознаменовалось соз-

данием дидактики как общей теории обучения и вытекающих из ее принципов множества частных методик. Под дидактикой её создатель Я. А. Коменский понимал «универсальное искусство учить всех всему и притом с верным успехом» («Великая дидактика», 1657 год) [4, с. 33]. В словах «всеобщее искусство учить всех всему» выражена не только научность педагогики, но исходный смысл термина «научность» вообще.

Понятие «научность» содержит в себе характеристику той информации, которая называется «научным знанием». Понятием «*научность*» определяется тот возможный (для каждой эпохи он свой) к осмыслению уровень информации, который *может быть предположаем к одинаковому усвоению и пониманию всеми людьми* (в противоположность, к примеру, магии, где передача знаний была крайне индивидуализирована). *Научность*, понимаемая в таком аспекте, интегрирует людей и делает более *осмысленным* принятие религиозных установок «любви к ближнему», поскольку позволяет увидеть мир «общим взглядом» при осознании неповторимости каждой человеческой личности.

Особенностью той эпохи является формирование образовательного пространства как *интерсубъективного* поля духовного и духовно-практического общения людей. Напомним, что образовательное пространство «представляет собой форму существования трансляции социального опыта от поколения к поколению на уровне, превышающем естественный, имеющем место без специально организованных процессов обучения и воспитания, естественный процесс – такой, который не интенсифицирован специальными воздействиями на субъекты образования» [1, с. 54]. Только в пределах образовательного пространства человек способен осознать себя творцом.

Интерсубъективность – особая общность между познающими субъектами, условие взаимодействия и передачи знания (или значимости опыта познания) одного для другого, которой обеспечивается целостность восприятия мира и тем самым создаётся основа для дальнейшего диалога по частным и уникальным обстоятельствам.

Как свидетельствуют источники, европейская наука в первые века своего становления не представляла собой «башню из слоно-

вой кости». «Чтобы стать учёным, тогда необязательно было знание латыни или математики, не требовалось и широкое знакомство с книгами или университетская кафедра. Публикация в Актах академий и участие в научных обществах были доступны всем – профессорам, экспериментаторам, ремесленникам, любопытствующим, дилетантам» [5, с. 51–52]. Новые законы и изобретения делались предметом постоянных обсуждений – и не только в кулуарах академий, но и на площадях, и в кофейнях. Научные открытия и научные принципы входили в умы образованного общества поступательно и гармонично.

Вспомним поразительные и парадоксальные слова И. В. Гёте, сказанные его секретарю И. П. Эккерману: «Я спросил Гёте, кого из новейших философов он ставит на первое место. – Канта, – отвечал он, – это не подлежит сомнению. Его учение и доселе продолжает на нас воздействовать, не говоря уж о том, что оно всего глубже проникло в немецкую культуру. *Кант и на вас повлиял, хотя вы его не читали. Теперь он вам уже не нужен, ибо то, что он мог вам дать, вы уже имеете* [выделено мной. – А.Б.] [8, с. 234].

Смысл этого, на первый взгляд парадоксального, высказывания в нашей интерпретации заключается в том, что в начальный (классический) период науки наблюдался некий природосообразный аксиоматизм в представлениях о реальности; «природосообразный» в том смысле, что знания, составлявшие фундамент научного миропонимания, содержали в себе такой же механизм усвоения исходных научных принципов человеком, как, к примеру, освоение ребёнком родного языка. Конечно, мы несколько утрируем желаемую степень присвоения человеком фундаментальных идей науки, но философия Канта во времена Гёте (по крайней мере, так следует из его слов) усваивалась на уровне непосредственного понимания, как бы помимо воли субъекта образования. Подобная специфика интеллектуального пространства той поры имеет и эмпирическое подтверждение. Вспомним хотя бы независимую одновременность открытия дифференциального и интегрального исчисления И. Ньютоном и Г. Лейбницем.

Интеллектуальное пространство той поры «как бы» создавало возможность для «непосредственного» усвоения всего нового в

науке. Такой процесс непосредственного приобщения к аксиоматическим результатам научного поиска можно назвать *«ассимиляцией знаний»*, исходя из того, что при всём плюрализме мнений о научных принципах мироздания наблюдалась некая природосообразная целостность в представлениях о реальности.

Сложный процесс развития науки часто осуществлялся вне стен университетов. Зарождение, развитие и успехи новой научной формы знания шли рука об руку с новой фигурой учёного или мыслителя, новыми институтами, предназначенными для проверки получаемого знания. Наука распространяется через книги, периодические издания, частные письма, деятельность научных обществ, но не через университетские курсы. Обсерватории, лаборатории, музеи, мастерские, дискуссионные клубы зарождаются вне, а часто и вопреки университетам [5, с. 52]. *Особенностью эпохи становления европейской науки стало формирование интеллектуального пространства как интересубъективного поля духовного и духовно-практического общения людей.*

Характеризуя современное интеллектуальное пространство, мы приходим к выводу, что овладение готовым догматизированным знанием, в свое время сгодившееся впрок для социального функционирования (в том числе и профессионального), не имеет большой цены в живом общении людей в предметном реально-идеальном поле культуры. Потому не имеет, что каждое мгновение нашего живого общения создаётся интуицией взаимопонимания или стремления к таковому. Только способность чуткого восприятия личного голоса, размышляющего о невероятном в очевидном, только формирующаяся при этом способность неожиданным ответом найти общее решение занимающей всех проблемы включают человеческую индивидуальность в реальное бытие духовной и духовно-практической культуры. Посредством установления родства – сходства и различия – между собой и окружающим миром происходит обретение человеком собственной идентичности, создаётся гармония между *«я» знаю – «ты» знаешь – «мы» знаем, обретается целостность мировосприятия.* И сейчас, в наше время, казалось бы, должен существовать некоторый базовый уровень принципиальных (научных) знаний, который одинаково осознаётся всеми

людьми, – иначе невозможен диалог о сущностных проблемах бытия. Ведь если нет «общих мест» осознания реальности, то нет и общих ответов, и согласия; и не стоит думать, что отсутствие одинаковости в понимании основных принципиальных, базисных сторон бытия столь безобидно.

Поясним аналогией. «Незнание закона не освобождает от ответственности» – эта максима известна всем. Её суть в том, что принятый закон есть кодификация некоторых норм естественного права и, соответственно, те обязательства, которые закон налагает на граждан, уже ассимилированы общественным сознанием и выведены на уровень личностного осознания как запрет или позволение. Скажем, нет нужды объяснять человеку, что убийство – грех, осознание этого, как говорится, впитано с молоком матери. Но что верно по отношению к нормам юридического права, должно, по видимости, относиться и к законам естественного, intersubъективного мира.

Свято место пусто не бывает, и если отсутствует принципиальная установка, что все люди должны иметь одинаковое представление об основах мироздания, то императивом станет другая установка – у каждого свой мир и свои законы, а результатом будет «война всех против всех» (Т. Гоббс).

Гуманитарные науки сейчас находятся в глубоком системном кризисе; в поле гуманитарного знания нет господствующей парадигмы, а представлен разнородный набор исследовательских практик и традиций. В свою очередь, эта сиюминутность методов служит отправной точкой для апологии методологической бриколажности; сознательная установка на “эkleктизм” позволяет уйти от (упреков в отсутствии) целостности – теоретической, стилистической или, допустим, социально-организационной (*бриколаж* – инсталляция, в которой элементы объединяются не на основе их внутренней логики, но в связи с их пространственной доступностью) [6].

Для преодоления состояния методологической конъюнктуры требуется обновление традиций интеллектуального поиска на основе разработки новых объяснительных систем. Как известно, общий

теоретический язык возникает в ответ на общность интеллектуальных задач.

Как много ныне осталось реально intersубъективного и где оно обозначило своё пребывание? Где искать людям в нашем конфликтующем мире точки согласия? А ведь они, эти точки согласия, помимо деклараций толерантности предполагают и некоторую естественную согласованность в понимании мироздания.

Процесс познания, так же как и его результаты, «заклочены» в intersубъективный контекст, за пределы которого им не вырваться. Другими словами, объективный мир, к которому адресуется отдельный исследователь (научный коллектив), является общим не только для меня, но и для других, intersубъективная позиция исследователя конституируется его представлениями об идеалах, нормах и ценностях, его установкой, проявлением собственного интереса.

Благодаря intersубъективности сознания не только реализуются коммуникативные возможности людей, но и достигается взаимопонимание между ними, формируются образы других и самих себя (образы ego и alter ego), интерактивные связи и дискурсивные формы выражения (устные и письменные). Именно intersубъективные качества сознания создают коммуникационную атмосферу взаимодействия людей как коммуникаторов, в которой проявляются их когнитивные способности [7].

Если мы говорим об объективации intersубъективности некоторым объединяющим *мы-смыслом*, самой возможностью вести диалог в границах спонтанно организуемого научного дискурса, то следует предположить изначальную заданность «ответа» на вопрос «что есть истина?». Сама возможность научного поиска, спонтанная координация интеллектуальных усилий и возможность согласия в корпоративной научной среде предполагает изначальную объективацию поиска истины как intersубъективный акт проявления «заданного ответа» на вопрос «что есть истина?». На наш взгляд, intersубъективная телеология в науке всё же лучше, чем методологический бриколаж.

1. Истина и метод: Основы философской герменевтики. М.: Прогресс, 1988.
2. Гадамер Г.-Г. Язык и понимание // Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного. М.: Искусство, 1991. С. 43–59.
3. Коменский Ян. Великая дидактика. М.: Elibron Classics, 2000.
4. Левинас Э. Тотальность и бесконечное: эссе о внешности // Вопросы философии. 1999. № 2. С. 48–61.
5. Реале Дж., Антисери Д. Западная философия от истоков до наших дней. СПб.: Петрополис, 1996. Т. 3.
6. Ушакин С. Верните мяч в игру. URL: <http://www.nlobooks.ru/node/1743>
7. Шилков Ю. М. Интерсубъективная идея как принцип историко-научной реконструкции. URL: <http://pandia.ru/text/78/030/37373.php>
8. Эккерман И. Разговоры с Гёте в последние годы его жизни. М.: Художественная литература, 1981.