

Личность. Культура. Общество. 2012. Т. XIV. Вып. 1 (69-70). С. 198-205; Личность. Культура. Общество. 2012. Т. XIV. Вып. 2 (71-72). С. 202-209.

Богданова В.О., Борисов С.В.

ИДЕИ КОНСТРУКТИВИЗМА В ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ОНТОЛОГИИ К ФЕНОМЕНОЛОГИИ. ЧАСТЬ 1.

На основе образования мы понимаем, интерпретируем мир, но самого образования не чувствуем, привыкая к следованию нормам или правилам, не имеющим достаточного обоснования. Образование – это не то, что человек знает и помнит, а то, что реально влияет на его поведение и проявляется в нем. Образование представляет собой единую динамичную систему взаимодействия базовых конструкторов сознания со средой. В процессе образования происходит «сборка» субъекта.

On the basis of education we understand, we interpret the world, but the education we do not feel, getting used to following to norms or the rules which do not have a sufficient substantiation. Education is not that the person knows and remembers, and that really influences its behavior and is shown in it. Education represents uniform dynamical system of interaction base designs consciousnesses with inhabitancy. In the course of education there is “assemblage” of the subject.

Ключевые слова: философия образования, конструктивизм, сознание, познание.

Keywords: education philosophy, constructivism, consciousness, knowledge.

В чем состоит главная отличительная черта конструктивистского философствования? Пожалуй, в том, что конструктивизм рассматривает реальность как открытую динамичную систему. Поскольку эта система открытая и динамичная, она обретает статус субъекта, а не объекта. Конечно, любая система может быть объектом исследования, но не с позиции стороннего наблюдения и воздействия на нее, а с позиции выстраивания отношений с наблюдаемым в процессе взаимодействия. Субъект – источник активности, в таком случае познавательный процесс – это процесс создания конструкций действительности, мира опыта субъекта, а не отражение «внешнего» мира. Познание представляет собой процесс выстраивания проектно-конструктивных отношений с миром. Поэтому познание является скорее процессом субъективации, нежели объективации действительности. Сознание в силу субъективации познавательного процесса наделяется в конструктивизме онтологическим статусом, т.е. выступает в роли «первой» и «последней» инстанции.

Однако имманентные сознанию когнитивные конструкты могут быть обнаружены и исследованы не напрямую, а только опосредованно через познаваемое. Субъектно-объектное отношение представляет собой систему взаимоотношающихся и взаимоотношающихся друг к другу конструктов, среди которых наиболее известными являются, например: априорные формы сознания (И. Кант), архетипы коллективного бессознательного (К.Г. Юнг), устойчивые познавательные привычки (Д. Юм), научные парадигмы (Т. Кун), социокультурные установки-«пред-рассудки» (М. Хайдеггер, Х.-Г. Гадамер), структуры языка (Ф. де Соссюр), социокультурные знаки, символы, тексты (структуралисты) и др.

Генезис когнитивных конструктов обусловлен адаптивной функцией познания, обеспечивающей приспособление и выживание организма. Поэтому с точки зрения конструктивизма ценность познания определяется его жизнеспособностью, прагматикой языка и действия, служащих интересам субъекта. Когнитивные конструкты дают возможность предсказаний, предвосхищения и применения результатов опыта в будущем. Когнитивные конструкты обеспечивают устойчивость жизненного опыта субъекта, и как следствие этого, устойчивость структур «внешнего» мира, опосредованных данным опытом.

Существует множество теорий, которые так или иначе можно отнести к конструктивизму. Данные теории трудно классифицировать из-за того, что они возникли на стыке многих научных дисциплин. На наш взгляд, существующие классификации нельзя признать удовлетворительными, поскольку они, как правило, либо лишены единого основания, либо являются далеко не полными (см. прим. 1). Однако при всем многообразии течений философского конструктивизма каждое из них в той или иной мере соответствует тем основным принципам, о которых мы говорили выше.

В чем состоит предмет философии образования? Философия образования рассматривает, как происходит умственное и нравственное развитие человека в культурной среде и как может содействовать этому процессу «система образования» (это словосочетание, как правило, употребляется в смысле институционального, а не системного подхода). При обсуждении возникающих при этом проблем неминуемо приходится обращаться к коренным философским вопросам. Мы полностью разделяем позицию С.И. Гессена, который в своих «Основах педагогики», определяя образование как культуру индивида, считает, что борьба различных педагогических течений между собою есть только отражение более глубоких философских противоречий, лежащих в их основе. «Изложить философские основы педагогики, – пишет он, – это значило для меня не ограничиться общими положениями, но, оставаясь в области чисто педагогических вопросов, вскрыть заложенный в них философский смысл» [3, 20].

Существует такая сентенция: образование – это то, что остается, когда все выученное забывается. Если представить образование как систему моделей мира и поведения, среди подсистем которой можно выделить знания, умения, навыки и т.п., то поскольку в системе отношения между элементами, т.е. структура целого важнее, чем элементы, взятые по отдельности, потеря даже большого массива данных (например, знаний) практически не приносит ущерба целостности образования. В раннем детстве образование направляется в основном личным интересом формирующегося человека, оно совершается самопроизвольно. Спонтанная составляющая всегда присутствует в образовании, поскольку образовательные процессы – это разнообразное и многосоставное взаимодействие открытых динамических систем: личность, группа, общество. Если в естественном развитии человека в семье и обществе в целом велика роль случая, то в рамках «системы образования» более существенна роль преднамеренности, роль порядка, организованности, целенаправленности. Но видимо человечество еще не научилось поддерживать равновесие между этими аспектами образования. Построить образовательную систему, оптимально способствующую развитию всех ее участников, наверное, невозможно.

Можно лишь предположить, что любое субъектно-объектное взаимодействие потенциально образовательно, но на деле по-настоящему оказывает влияние только то, которое становится значимыми для личности. Разберем это на примере погружения индивида в языковую реальность. Смысл любого высказывания опосредован всем контекстом культуры: сам язык неявно выражает то понимание мира (тоже во многом неявное), которое в нем содержится. Освоение строя родного языка совершается бессознательно. Бессознательно усваиваемая структура родного языка определяет способ восприятия мира и познавательный стиль. По сути, речь идет об априорных формах сознания, как базовых конструктах, на которых выстраивается весь дальнейший познавательный опыт индивида.

Итак, конструирование реальности осуществляется с помощью априорных форм чувственного созерцания, рассудка и разума (И. Кант). Человек познает мир, исходя из априорных структур сознания. Априорные формы сознания можно рассматривать в качестве «наследственных рабочих гипотез» (К. Лоренц, Г. Фоллмер), которые прошли эволюционный естественный отбор, т.е. адаптацию. Адаптивные врожденные структуры мышления соответствуют реальности лишь в той мере, которая обеспечивает выживание организма. Адаптивность означает способность упорядочивать мир опыта субъекта, выявлять его закономерности и на основе этого предугадывать будущее (Э. фон Глазерсфельд). Открытая (аутопозная) система обладает «операциональной замкнутостью» (У. Матурана, Ф. Варела), поэтому

процесс познания уже предопределен особенностью ее организации и функционирования. Аутопозная система способна порождать собственные описания и работать с ними как с независимыми сущностями, но не может выйти за пределы своей привычной области познания («самореферентность»).

Врожденные механизмы, являясь «закрытыми программами», представляют собой готовые приспособительные структуры, которые способны воспринимать и обрабатывать ценную для выживания информацию. Они предшествуют опыту и служат предпосылками познания. Таковы, например, «архетипы» (К.Г. Юнг), являющиеся врожденными психическими структурами коллективного бессознательного, и «универсальные структуры» сознания (К. Леви-Стросс), определяющие поведение индивидов, на основе которых конструируются представления о внешнем мире и культурной реальности. Наличие универсальных структур обусловлено биологической конституцией человека, априорно заложено в бессознательном.

Способность субъекта приобретать и накапливать информацию о мире («открытая программа»), хотя и не заключена в геноме, но осуществляется на основе врожденных когнитивных структур. Обобщенные знания, полученные в прошлом опыте – «схемы действия» (Ж. Пиаже) – дают начало конструированию нового знания. Благодаря «когнитивному равновесию» устраняются все противоречия с данными прошлого опыта, что способствует процессу научения, который осуществляется под воздействием взаимодополняющих процессов ассимиляции и аккомодации. Ассимиляция – интеграция новых объектов или новых ситуаций и событий в предшествующие схемы, т.е. новая информация о реальности укладывается в уже имеющиеся структуры. Аккомодация – приспособление когнитивной схемы к новым специфическим условиям. Аккомодация завершает процесс «когнитивного равновесия», приводящий к тому, что субъект пересматривает свою систему знаний и включает в нее новые когнитивные структуры.

Всякая вера в факты или в реальное существование, на котором основывается любое знание о мире, базируется на каком-нибудь объекте, имеющемся в памяти или восприятии, и на привычном соединении его с каким-нибудь другим объектом. Подобная вера с необходимостью возникает, когда ум поставлен в указанные условия. Все эти операции представляют собой разновидность «природных инстинктов», которые не могут быть ни порождены, ни подавлены рассуждением или каким-либо мыслительным и рассудочным процессом. Как писал Л. Витгенштейн: «На каком основании я доверяю учебникам по экспериментальной физике? У меня просто нет оснований не доверять им» [1, 113].

Характеризуя общую образованность личности, М. Полани отмечает, что хотя мы ясно сознаем объем и специфику нашего знания, мы едва ли

представляем его себе в деталях. Осознание этих деталей происходит в том случае, если мы овладеваем предметной областью, в которую они входят в качестве ее частей. «Это чувство по своей природе подобно неартикулированному знанию, помогающему отыскать путь в сложной ситуации, однако оно имеет более широкую сферу приложения благодаря участию в нем словесных и прочих лингвистических указателей. Их специфическая приспособленность для оперирования позволяет нам постоянно удерживать в своем поле зрения огромный объем опытных данных и сохранять уверенность в том, что эти бесчисленные данные, если это понадобится, могут быть в нашем распоряжении» [4, 151-152]. Таким образом, сознание нашей образованности в конечном счете коренится в наших концептуальных способностях, независимо от того, применимы ли они к опыту непосредственно или же опосредованы системой тех или иных «лингвистических координат». Образование – это латентное знание, осознаваемое нами посредством ощущения «интеллектуальной силы», основанной на этом знании.

Но почему же наши знания имеют для нас такое большое значение, несмотря на то, что их основания остаются невыясненными? Ответ Полани на этот вопрос схож с ответом, который дал в свое время Д. Юм: потому что мы верим, что присущая им рациональность является залогом того, что они соприкасаются с реальностью, схватывают какие-то ее аспекты. Признавая знания, мы доверяем им власть над нами, поскольку всегда видим в них проблески реальности, указания на реальность, и это служит гарантией того, что, развивая эти знания в понятиях, мы сможем и в будущем опираться на них, осваивая все новые и новые ситуации. В основе этого процесса лежит наша личная убежденность в том, что связь знания, выраженного в понятии, с реальностью является непреходящей. Таким образом, мы не просто сами устанавливаем для себя стандарты, мы при этом верим в свою способность распознавать объективную реальность и оказывать на нее воздействие; в этом заключается подлинный парадокс образования. Только благодаря нашему образованию – на его основе – мы понимаем, т.е. интерпретируем этот мир, хотя самого образования при этом, как правило, не чувствуем, привыкая к следованию ряду норм или правил, не имеющих для нас самих достаточного обоснования.

По сути дела, с точки зрения конструктивистских моделей философствования, образование играет фундаментальную роль в развитии индивида – обеспечивает его выживание, адаптацию. Поскольку это процесс осуществляется главным образом благодаря социокультурным (а не биологическим) факторам, формирующим и укрепляющим сознание человека, целью жизни и обучения для каждого становится преобразование «человека природного» в «человека культурного», его идеализация и в пределе – расширение сферы сознания до уровня Всеобщего разума. Этот разум существует независимо от окружающей

среды, но среда стимулирует его деятельность. Разум подчиняется своим собственным законам, живет собственной жизнью. Мозг – инструмент разума, его слуга, но не хозяин. Объяснить же деятельность разума можно не с помощью психологических или материальных закономерностей, а с помощью анализа его творений. В таком случае педагог пытается побудить, стимулировать деятельность разума ученика посредством собственной личности. Задача учителя состоит в том, чтобы «дать старт поезду разума». То же самое относится и к чувству долга и ответственности, которые не создаются в человеке, а пробуждаются в нем. Для человека нравственность – это выбор, который подразумевает свободу. Поэтому подлинное образование – это образование свободы, осознание индивидом своей свободы и возможности делать осознанный выбор, совершать ответственный поступок. Все другое в образовании – лишь средство для достижения этой главной цели. Поскольку решающее социокультурное условие активизации и функционирования сознания – это свобода, невозможно заранее знать, кем станет тот или иной человек. Его нельзя сформировать извне, преподав ему некий «урок», «образец», – можно лишь помочь ему самому сформироваться, найти себя. Ступени образования суть описанные Гегелем в «Философии духа» различные способы деятельности духа, т.е. различные способы достижения им единства своей формы и содержания, мышления и бытия, субъективности и объективности [2, 268-306].

Если исходить из неких базовых конструктов, лежащих в основе образования, то следует признать, что разделить, различить в поведении индивида врожденное и приобретенное невозможно: врожденные программы организуют поведение лишь приближенно и схематично, они нуждаются в последующей доработке. Доработка наследственных программ (по К. Лоренцу – импринтинг) происходит при предъявлении внешней средой типичных для вида образцов поведения. Импринтинг конкретизирует и уточняет содержащуюся в них информацию. Если же среда в течение некоторого периода не предъявляет необходимых раздражителей, готовность совершенствовать врожденные программы угасает. Кроме того, организм создает в своей системе моделей конструкции, являющиеся идеализацией, преувеличением свойств нормальных объектов, в связи с тем, что в среде всякий раз возникают уникальные ситуации, которые во всех деталях предвидеть невозможно. Сигналом обратной связи, несущим информацию об успехе или неуспехе деятельности, служит эмоция, положительная или отрицательная. Стремясь к положительным эмоциям и стараясь избежать отрицательных, организм совершенствует свою систему моделей среды. Таким образом, в онтологическом понимании образование – это не то, что человек знает и помнит, а то, что реально влияет на его поведение и проявляется в нем.

Переход от «естественной установки» (Э. Гуссерль) к познанию сущности предметов и феноменов («чистый поток сознания»), которые являются истинными объектами познания, так как они освобождены от всего эмпирического и психологического, осуществляется на уровне «трансцендентального субъекта». Что представляет собой этот конструкт? Основопологающей, непосредственной, аподиктической очевидностью выступает трансцендентальное сознание и мир феноменов, которые являются его частью. Благодаря интенциональности сознания преодолевается разрыв между субъектом и объектом, они взаимно определяют друг друга. Процесс конструирования реальности осуществляется с помощью «усмотрения сущности» (категориальной интуиции, идеирующей абстракции) и априорного синтеза, при этом сознание не только конструирует реальность, но также осуществляет самоконституирование. Осмысление сознанием разных сторон действительности через себя, помогает создать в опыте относительно устойчивое представление о реальности. Конструирование феноменальной действительности осуществляется посредством телесности человека, – «сознание-тело» (М. Мерло-Понти) – определяющей горизонт экзистенциального пространства-времени и опыта человека.

Средством субъективации содержания индивидуального сознания и системы представлений человека о реальности являются «универсальные языковые структуры» (Ф. де Соссюр). Познаваемая реальность, таким образом, есть совокупность знаковых систем и культурных текстов. С помощью логического анализа путем уточнения слов и предложений, которые составляют знания о реальности, мы можем достичь подлинного (сущностного) знания о мире. В этом суть «логического атомизма» (Б. Рассел). При этом сам субъект становится «децентрированным субъектом» (Ж. Лакан), растворяясь в формах языкового порядка. Языковая сеть опутывает мир и сводит реальность и бытие к языку, поэтому субъект с его феноменами всецело принадлежит к сфере символического.

Только благодаря этой сфере возможна интерсубъективность. Интерсубъективность обусловлена процессами «хабитуализации», «реификации», «легитимации» (П. Бергер, Т. Лукман) и является продуктом коммуникативного взаимодействия. Поскольку субъект всегда находится в процессуальном единстве с социокультурной средой, даже реифицированные им социальные институты также являются, по сути, продуктами его творческой активности, однако это, как правило, им не осознается. В свою очередь социальные институты оказывают непосредственное влияние на мировоззрение человека через преемственность схем типизации значений, поведения, ролей, усвоенных в процессе социализации. Человек истолковывает социокультурные символы согласно «сетке предпочтений» (П. Рикер), характерной для

определенной общепринятой теоретической системы или научной парадигмы, усваиваемой в процессе образования.

Интерсубъективной социокультурной реальности свойственна осмысленность. Эта осмысленность объясняется погружением субъекта в контекст «языковых игр» (Л. Витгенштейн). Целью языковой игры является устранение «ловушек» естественного языка путем постоянного «перевода» непонятных предложений в более совершенные, помогающие строго описать объект или явление согласно «сетке предпочтений». Интерсубъективная социокультурная реальность функционирует только в системе языковых игр и человеческой деятельности.

Поскольку социокультурная реальность погружена в языковые игры, понятия, отсылающие к предметности, в большинстве своем обладают «утопической денотацией» (Р. Барт). Они утрачивают онтологический гарант семантической определенности, естественную связь между означающим и означаемым, ведь денотат в языковых играх не соотносится непосредственно с объективной реальностью, он связан с ней лишь опосредованно через реальность знаков и символов.

Так как все проявления реальности с точки зрения такой конструктивистской позиции можно рассматривать как своего рода социокультурные тексты, понять эти тексты невозможно, не разрушив прежние стереотипы, т.е. не проведя «деконструкцию» (Ж. Деррида). Смысл текста создается только во время его прочтения, он лишен онтологической укорененности, а следовательно, и направляющего принципа истолкования. Реальность социокультурного текста представляет собой «ризому» (Ж. Делез, Ф. Гваттари) – децентрированную открытую динамичную систему, которая развивается в разных направлениях в соответствии с разными интерпретациями смысла.

В процессе образования происходит своеобразная «сборка» субъекта. Децентрированный субъект языковой реальности поглощен повседневностью, находится во власти ее структур, растворен в толпе. Толпа стирает, размывает личность, навязывает чуждые ей стандарты и ценности. Чтобы осознать и проявить свою свободу, личности необходимо обрести некий центр притяжения, иметь свой ориентир, к которому будут направлены ее потенциальные силы. Освобождение (высвобождение) личности происходит через осознание «пограничности» собственного существования, дающего возможность поверить в значимость жизненного выбора. В поиске истины тогда становится актуальным обращение к нашим собственным чувствам, нашей собственной ситуации. Истиной становится то, что осознается индивидом как уникальное в его конкретном существовании. Учитель в таком случае призван снабжать детей разнообразными ситуациями и создавать условия выбора. Особое внимание следует уделять совершенствованию коммуникации. Задачей образования становится такое усовершенствование связи между

учащимися, чтобы каждая личность воспринималась и как участник общего процесса обучения, но, одновременно, признавалась ее свобода и исключительность. Это можно метафорически сравнить с настраиваемым оркестром. Дисциплина поддерживается за счет самодисциплины, является делом добровольным и служит общей цели – гармонии целого. Однако можно достигать послушания иным – «армейским» способом. Здесь дисциплина поддерживается только страхом наказания. Хороший солдат дисциплинирован не во имя боеспособности армии как единого целого. Ему нет никакого дела до этого единого целого. Он существо подневольное, обезличенное. Хочется надеяться, что в образовательной среде «дух оркестра» все-таки преодолет «дух казармы».

Вся история педагогической мысли отмечена борьбой двух идей: идеи о том, что образование – это развитие, идущее изнутри, что оно основано на природных способностях, и идеи о том, что образование – формирование, идущее извне и представляющее собой процесс преодоления природных склонностей и замещения их приобретенными под внешним давлением навыками. На наш взгляд, данная борьба идей не имеет достаточного философского основания. Спор основывается на «недоразумении». Две противоположные позиции в споре не являются непримиримыми антагонистами, тезис и антитезис не отрицает друг друга, а служит предпосылкой, необходимым условием для синтеза, который и есть сам процесс образования. Этот процесс осуществляет диалектическое снятие противоположностей. Бессмысленно спорить, что важнее для организма – правая или левая нога, процессы ассимиляции или аккомодации. Все взаимообусловлено, представляет собой единую динамичную систему взаимодействия базовых конструкторов сознания со средой, «вызова и ответа». Эта конструктивистская идея представляет собой сущностное ядро подлинной философии образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Витгенштейн Л.* О достоверности // Вопросы философии. 1991. № 2.
2. *Гегель Г.В.Ф.* Философия духа // *Гегель Г.В.Ф.* Энциклопедия философских наук: в 3 т. М., 1977. Т. 3.
3. *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995.
4. *Полани М.* Личностное знание: На пути к посткритической философии. М., 1985.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. См., например: *Глазерсфельд Э. фон.* Введение в радикальный конструктивизм // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. 2001. № 4. С. 59-81; *Касавин И.Т.* Конструктивизм: заявленные программы и нерешенные проблемы // Эпистемология & философия науки. 2008. Т. XV. № 1. С. 5-14; *Князева Е.Н.* Конструктивная эпистемология // Философские науки. 2010. № 11. С. 88-103; Конструктивизм в теории познания. М., 2008; Конструктивизм в эпистемологии и науках о человеке: материалы «круглого стола» // Вопросы философии. 2008. № 3. С. 3-37; *Лекторский В.А.* Кант, радикальный конструктивизм и конструктивный реализм в эпистемологии // Вопросы философии. 2005. № 8. С. 11-21; Обсуждаем статьи о

конструктивизме // Эпистемология & философия науки. 2009. Т. XX. № 2; Петренко В.Ф. Конструктивизм как новая парадигма в науках о человеке // Вопросы философии. 2011. № 6. С.75-81; Улановский А.М. Конструктивизм, радикальный конструктивизм, социальный конструктивизм: мир как интерпретация // Вопросы психологии. 2009. № 2. С. 35-45.

ИДЕИ КОНСТРУКТИВИЗМА В ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ МЕТОДОЛОГИИ К АКСИОЛОГИИ. ЧАСТЬ 2.

Согласно идеям конструктивизма индивид не просто познает внешний мир, он познает особенности и закономерности своего собственного саморазвития. Поэтому следует допустить возможность определения самим учеником содержания учебного материала и построения учебного процесса. Однако такое подлинное образование личности невозможно в условиях традиционной образовательной системы.

According to ideas of constructivism the individual not simply learns an external world, it learns features and laws of own self-development. Therefore it is necessary to admit definition possibility the pupil of the maintenance of a teaching material and construction of educational process. However such original education of the person is impossible in the conditions of traditional educational system.

Ключевые слова: философия образования, конструктивизм, сознание, познание.

Keywords: education philosophy, constructivism, consciousness, knowledge.

Уже в античной культуре сложились два основных взаимосвязанных способа использования мышления. С одной стороны, мысля и рассуждая, античный человек уяснял природу, мир и самого себя. С другой – мышление позволяло решать социальные задачи. На первый взгляд, вещи в себе, задающие предел познавательной способности субъекта, обладают противоречивыми свойствами: мы о них абсолютно ничего не можем сказать, они не «являются» и «непознаваемы», и в то же время вещи в себе есть объективная познаваемая и мыслимая реальность. С формально-логической точки зрения налицо противоречие: вещи в себе непознаваемы и в то же время являются истинными коррелятами познаваемых предметов. Однако противоречие снимается с методологической точки зрения.

Методологические схемы становятся реальностью только в рамках мышления и деятельности субъекта. Они выполняют несколько функций: обеспечивают организацию (осуществление) деятельности, способствуют выявлению новой реальности, в познавательной позиции задают сам объект. Схематизация не только способствует выявлению новой

реальности, но и включает в себя определенные аспекты социальности. Это предполагает не только признание множества культур, но и множества миров, как момента социокультурного бытия, опирающегося на различные схемы и свободу их конструирования. Естественно, культуры, социумы и миры конституируются не произвольно. Существуют различные факторы и условия, обуславливающие подобную работу.

Поскольку деятельность познания осуществляется конкретными людьми (субъектами), постольку, принимая форму знаний, внешний мир субъективируется. Но, с другой стороны, поскольку сознание человека наполняется знаниями об окружающем мире (об объекте), постольку оно само объективируется. Благодаря такому вхождению друг в друга, убедительно представленному в философской системе Гегеля, снимается изначально полагаемая противоположность сознания человека по отношению к внешнему миру и устанавливается их содержательное единство. На ступени разума Я знает используемые им определения и понятия не только с их внешней (предметной) стороны, чем вполне довольствуется здравомыслящий рассудок, но и с их внутренней (понятийной) стороны, чего рассудку не дано. Поэтому только на ступени разума достигается подлинное содержательное единство нашего сознания как такового и самосознания. И сознание как таковое, и самосознание формируются у человека сами собой, в силу только того обстоятельства, что он рождается и развивается в условиях общества. Их формальному единству – рассудку – учит нас сама повседневная жизнь. Но, в отличие от рассудка, разум не может сформироваться у человека сам собой. Содержательное единство сознания как такового и самосознания, каковое он (разум) собой представляет, достигается только за счет целенаправленной мыслительной деятельности нашего Я, основанной на понятии.

В полной мере синтезирует взгляды Канта и Гегеля на методологические основы мышления и деятельности субъекта концепция марбургской школы неокантианства, согласно которой эмпирического подтверждения знаний вовсе не требуется, достаточно опираться на закономерности мышления и логику. Главная задача неокантианцев заключалась в поиске логических оснований (первоисточника) и предпосылок научного знания, на основе которых конструируется общезначимая картина мира. Несмотря на различие научных дисциплин, все науки объединяет тождественная логическая структура. Проблема поиска логической структуры науки оказалась тесно связанна с обоснованием единого источника чистого познания – мышления и деятельности трансцендентального субъекта.

Таким образом, главная конструктивистская идея заключается в том, что чистая мысль с ее априорными принципами является единственным источником познания, которая не вбирает ничего в себя извне. Человек

конструирует научное знание о мире посредством мышления, которое само создает свой материал, а не обрабатывает эмпирический материал, полученный извне с помощью органов чувств. Конструирование картины мира происходит на основе методологических схем, под которыми понимается совокупность приемов деятельности и логических операций познания. Так реальность в обыденном понимании заменяется у неокантианцев логическим содержанием этой данности, которая придает неопределенным ощущениям структуру, освобожденную от психологизма. Любая данность является продуктом мыслительной познавательной деятельности, поэтому истинная реальность не что иное, как реальность метода.

Оригинальное теоретическое представление об устройстве и способах организации мышления и деятельности субъекта было разработано представителями Московской методологической школы или ММК (А.А. Зиновьевым, Г.П. Щедровицким, И.С. Ладенко, Н.Г. Алексеевым и др.). С одной стороны, это изображение мышления в форме объекта – способ понять, каково объективное устройство различных типов и видов мышления. С другой стороны, это техники, методы, приемы и способы организовать мышление, включить себя в процессы мышления, осуществить мышление как сложную дифференцирующую работу, деятельность.

Понимание того, что мышление может быть описано и представлено как деятельность и может также осуществляться как деятельность, было сформулировано в работах Г.П. Щедровицкого (см. прим. 1). На основании этого понимания мысль можно не только переживать и воспринимать как онто-гносеологический феномен, но, более того, мышление можно конструктивно строить, организовывать, проектировать, можно создавать технологии мышления. Деятельностный подход ко всей тотальности форм и феноменов мышления является, на наш взгляд, революцией во взглядах на природу мышления субъекта. По сути, в ММК был сформирован не «канон» деятельностного мышления, т.е. свод правил, требующий исполнения, но «органон» – система выдвинутых инструментальных идей и субъективных средств, обеспечивающих организацию и построение деятельностного мышления. В условиях постоянно изменяющегося «органона» деятельностного мышления единицей личностной формы организации мышления является техника. Техника есть форма органического единства субъекта и деятельности, т.е. глубоко отрефлектированное осознанное субъективное начало деятельности и мышления. В отличие от других единиц деятельностного мышления (прием, способ, метод), техника принадлежит не самому конкретному контексту работы, не набору объективных деятельностных задач, которые должен решать субъект, а форме его самоопределения.

Итак, живая субъективность – личность – каждый раз вырабатывает свою собственную технику (или техники) деятельностного мышления, формирует свое видение деятельностного контекста. В соответствии с полной структурой мыследеятельности (МД) при правильной организации работы субъекты осуществляют в той или иной ситуации одновременно: 1) индивидуальное и коллективное мышление, 2) коммуникацию, устанавливая друг с другом взаимопонимание, 3) действие, а также 4-5) процессы рефлексии и понимания, соорганизующие и связывающие друг с другом три первых процесса – мышление, коммуникацию и действие.

Можно ли такого рода деятельностный подход рассматривать в качестве методологии образования? Какие трудности и барьеры придется преодолеть субъектам образования, взявшим за основу своего интеллектуального и нравственного развития деятельностный подход? На наш взгляд, этот подход может негативно восприниматься представителями различных научно-предметных и образовательных сообществ только потому, что затрагивает их глубинные социально-коммунальные структуры. Всякое социальное объединение опирается в своей жизни и работе на специально сформированные или стихийно возникшие мифические конструкты. Основное назначение мифических конструктов состоит в том, чтобы адаптировать сообщество к неблагоприятным условиям жизни, скрыть бездеятельность, формализм и равнодушие большей части его членов, делать сообщество подчиненным какому-либо внешнему авторитету. Деятельностный подход, по сути, десакрализирует, уничтожает ореол святости, таинства, окружающий эти мифические конструкты. Способом этой десакрализации является, например, публично демонстрируемая рефлексия мыслительной профессиональной деятельности. Однако гораздо важнее такого рода «разоблачений» сам формируемый метод работы, направленный на построение проектов организации такой коллективной деятельности, которая могла бы обеспечить получение действительно новых результатов в сфере науки или образования. Такая деятельность имитируется в индивидуальном мышлении, организованном на основе специально созданных позиционных схем, а затем в коллективной коммуникации друг с другом и с членами сообщества, разыгрывающими ее содержание. Это становится способом «возвращения» субъекта к его исходной общественно-коллективной жизни. Участник такой «игровой работы» всякий раз заново проходит путь самоопределения и восстанавливает для самого себя и для других членов коллектива основания этого самоопределения. Смысл процедуры самоопределения заключается в выработке отношения к наиболее острым, неоднозначным элементам ситуации и в занятии позиции в соответствии с выработанным отношением. Самоопределение предшествует действию.

Итак, применительно к образовательной сфере деятельностный подход делает акцент на том, что индивид не просто познает внешний мир, он главным образом познает особенности и закономерности своего собственного саморазвития, самоопределяется. Процесс познания, по сути, ограничивается личным опытом индивида. Разумно предположить, что именно этот опыт и следует взять за основу учебного процесса в школе. Посредством опыта происходит постоянная реконструкция мира во внутренней активности и реакциях, которые базируются на выборе. Выбор же диктуется определенными потребностями человека. Эти потребности чрезвычайно разнообразны, но самое главное – они иерархичны. Высшие в этой иерархии потребности «подтягивают», перенастраивают под себя низшие. За счет этого и происходит постоянное саморазвитие и самоопределение личности. Если же этого развития не наблюдается, значит – потребности определены слишком узко, чересчур «приземлены». Они сковывают личность, занижают планку ее развития. Как писал А. Маслоу: «Если вы намеренно собираетесь быть чем-то меньшим, чем вы можете быть, я предупреждаю вас, что вы будете несчастны всю свою жизнь. Человек нуждается в чем-то большем, чем он сам, чему он мог бы посвятить себя» [4, 36]. В глубинах Я таится источник творчества, уникальность индивида. Необходима благоприятная среда для свободного выявления этого «внутреннего Я». Познание с точки зрения деятельностного подхода – это формирование своего собственного свободного взгляда на мир.

Поскольку учение – это сугубо индивидуальный процесс, идущий из глубин Я, то следует допустить возможность определения самим учеником содержания всего учебного материала. Даже если учесть, что почти повсеместно это содержание навязывается извне или подается в готовом виде, ученик все равно делает выбор, проявляя интерес к одним предметам, и скрыто или явно пренебрегая другими предметами. Если же большинство предметов изучается им только «формально», то, во-первых, такого рода «фиктивно-демонстративный продукт» вряд ли будет кому-то полезен, а во-вторых, само допущение и молчаливое поощрение его создания является вредным и нравственно предосудительным, поскольку дискредитирует процесс образования и не служит ни одной его цели. Поэтому вполне уместен вывод о том, что в школе вовсе не следует делить обучение на предметы. Такое деление мешает интеграции теории и практики. Путем тяжелого, скучного и рутинного труда создается целый массив никому не нужных «знаний, умений и навыков», которые становятся абсолютно бесполезными все стен учебных учреждений. Нет никакой необходимости заниматься запоминанием содержания предметов, выстроенных по образцу тех или иных наук, необходимо размышлять над проблемами, важными для каждого лично.

Пути познания и образования во многом зависят от понимания истины либо как непотаенности, каждый раз особым образом, лично (на основе собственной системы ценностей и смыслов) воспринимаемой каждым субъектом (онтологическое понимание), либо как правильности восприятия, мышления и высказывания, выверяемой по некоторому объективно и независимо существующему образцу (гносеологическое понимание). Если образование ориентируется на обеспеченный по всем позициям познавательный образец, то оно неизбежно работает «во вчерашнем дне» познания. Если же образование будет ориентироваться на «завтрашний день» познания, то у него не будет непререкаемого образца, по которому можно было бы выверять путь образования. Понятно, что кому-то будет ближе одно, а кому-то другое. Нам же представляется, что работа, ориентированная на «завтрашний день» больше соответствует целям образования, нежели усвоение образцов «вчерашнего дня». Стабильного существования общества и культуры давно нет, и рассчитывать на это было бы наивно. Опыт прошлого не может ничему научить, он уже пройден и пережит кем-то, но не нами. Однако обрелся он во имя будущего и служил адаптацией к будущему. Следовательно, если опыт прошлого чему-то и учит, то только тому, чтобы мы не совершали прошлых ошибок, главной из которых была, наверное, ошибка, связанная с недооценкой будущих перемен и нежеланием что-либо менять.

С точки зрения конструктивистских моделей философствования критериями истинности знаний могут быть принципы когеренции, конвенции, прагматизма и др. – все, за исключением принципа корреспонденции. С позиции конструктивизма не существует всеобщих, универсальных критериев, дающих возможность соотношения мышления самого по себе и реальности самой по себе. Эта позиция с точки зрения конструктивизма рассматривается как наивная или метафизическая. «Гипотетический реализм» (Г. Фоллмер) конструктивистов существенно расширяет традиционное понимание философского реализма и вообще традиционное представление о реальности [3, 54-55]. С точки зрения «гипотетического реализма» появляется возможность говорить не только о видимых объектах «мезомира», но об объектах, которые не укладываются в диапазон сенсорной системы человека, бытие которых выявлено теоретически, однако подобные теоретические конструкты давно приобрели в науке статус реальных объектов.

Позиция «гипотетического реализма» может с полным правом именоваться «конструктивным реализмом». Любой акт познания не является простой «ментальной репрезентацией», а выражает активный процесс извлечения информации об окружающем мире, соотносимой с потребностями познающего. Таким образом, субъект получает знания, которые с одной стороны соответствуют внешнему миру, а с другой – презентуют мир с точки зрения особенностей субъекта, его

потребностей и возможностей действия. Раз субъекты наделены своего рода свободой выделения предпочтительных познавательных областей, а их выбор обусловлен их потребностями и возможностями, то и картины реальности существенно отличаются.

«Конструктивный реализм» развивает понимание познания как деятельности в рамках динамических когнитивных систем. Познание с этой точки зрения – это не что-то, происходящее «внутри» познающего существа, а динамичный процесс, в котором психика, тело познающего существа и реальный мир – это лишь три аспекта некой единой деятельности. Предполагаемое с точки зрения корреспондентской теории истины резкое противостояние «внутреннего» и «внешнего» снимается. Познание со всеми своими конструктами имеет дело с реальностью, но вместе с тем познающее существо «вырезает» из реальности именно то, что соотносимо с его деятельностью. Именно в этом направлении нам видится дальнейшее развитие когнитивистики в современной эпистемологии и тот вклад, который вносят в это развитие конструктивистские модели философствования.

Так как познание включено в общую систему культуры, то оформление знаний о сконструированной действительности происходит с помощью культурного знака, символа. Все формы культуры: наука, искусство, религия, миф неотделимы от логики знаков, так как знак передает и формирует содержание понятий и явлений и в итоге является основным конструктом в создании картины мира. Символ, согласно Э. Кассиреру, является модификацией кантовской «априорной формы», благодаря символу чувственное многообразие сводится к единству [2, 25]. Символические системы не открывают эмпирическую реальность, а создают ее. Процесс конструирования реальности не зависит от качества поставляемого чувственного материала, так как само восприятие есть символический, концептуальный процесс. Сам материал опыта образуется мыслью, а не дается в готовом виде, например, в виде ощущений эмпирической данности. Символы, выбранные для построения и описания картины мира, берутся из арсенала культуры и интериоризируются сознанием субъекта. Конструирование новой версии мира всегда рассматривается как переделка старой. Представления о реальности меняются в процессе культурных изменений, поэтому ранее существующие версии мира тоже подвержены постоянной трансформации. Язык выполняет функцию связующего звена, основного отношения между миром сознания и миром природы. В символе проявляется взаимопроникновение субъективного и объективного, отношение, выраженное в знаке, представляет собой единую систему субъекта и объекта познания. В таком случае можно говорить о множественности реальности, обусловленной плюрализмом культур. Так, по Э. Кассиреру, миф, искусство, религия, наука дают, по сути, описание разных

реальностей. Н. Гудмен также разделяет эту мысль и считает, что действительность может постигаться множеством способов [1]. Человек свободен в выборе систем описания миров и поэтому выбирает те, которые согласуются с его жизненным опытом. Причем все эти системы следует рассматривать как вполне равнозначные альтернативы.

В связи с этим в философии образования актуальной становится проблема неудовлетворенности человека культурой и даже враждебность по отношению к ней. Усвоение культурных ценностей, их интериоризация многими индивидами еще не осуществлены в степени, достаточной для того, чтобы культура для них перестала быть только репрессивной табуирующей системой запретов и принуждений и оказалась способной приносить удовольствие. Неверно организованный образовательный процесс будет не уменьшать, а, напротив, продуцировать эту враждебность по отношению к культуре. Всякое соприкосновение в процессе обучения с трудно воспринимаемым культурным материалом, не достигающее стадии любви к данным культурным ценностям, стадии получения удовольствия от коммуникации с ними, пропадает втуне. Если рассматривать проблему в историческом контексте, то всеобщее образование было призвано разорвать зависимость между социальной ролью и особенностями личности, преодолеть сложившееся веками социально-правовое неравенство: предполагалось, что оно даст всем равные шансы в плане культурной идентификации. Однако эта задача не осуществилась в полной мере, зато укоренилась наивная вера в то, что именно «система образования» обеспечивает людям общественное признание в зависимости от их учебных достижений.

То, что обучение считается результатом преподавания, тоже не более чем иллюзия. Конечно, преподавание при определенных условиях может в чем-то помочь обучению. Но все же большинство людей приобретают основные жизненно важные знания и навыки, как правило, вне учебных учреждений. В этих же учреждениях по-прежнему отсутствуют условия для открытого, исследовательского применения приобретенных умений в процессе коммуникации. И дело здесь главным образом в том, что, став обязательными, годы обучения превращаются в «ритуал» посещения занятий ради самого посещения. Формируется установка, что результаты обучения зависят от посещаемости и что они могут быть измерены и зафиксированы документами и удостоверениями.

В современном информационном обществе академии, университеты, школы постепенно лишаются «привилегий» в отношении производства и распространения знания. Современное общество существует и развивается в условиях, когда сообщения, циркулирующие в нем, насыщены информацией и легко декодируются. Традиционные научные структуры, на которые ориентируется система образования, начинают проявлять себя

как фактор непроницаемости, помехи для этой коммуникативной «прозрачности», которая идет в паре с коммерциализацией знания.

На наш взгляд, глубинные противоречия системы образования можно преодолеть тоже на глубинном уровне, насыщая, «пропитывая» образовательную систему «лично-центрированным взаимодействием» (К. Роджерс). «Открытие» Роджерса состоит в обосновании того, что критерии успешной психотерапии и успешной педагогической деятельности – одни и те же. Чтобы достигнуть успеха в этих и подобных им областях (т.е. видах деятельности, связанных с взаимодействием людей, один из которых помогает другому или другим измениться, усовершенствоваться), необходимо признать, что мы принципиально не можем научить чему-либо другого человека. Влияет же на поведение только те знания и опыт, которые присвоены учащимся и связаны с неким открытием, которое сделал он сам. А такие знания и опыт не могут быть прямо переданы другому (см. прим 2). Как только кто-то пытается передать такие знания и опыт непосредственно, он начинает учить, господствовать и требовать подчинения, и результаты этого либо малозначимы, либо достигают совсем не образовательных целей.

Вследствие этого интересно и полезно обучаться только самому, предпочитая изучать то, что имеет смысл для меня лично, что оказывает значимое влияние на мое собственное поведение. А для этого очень полезно обучаться в составе группы. Это даст возможность самого лучшего, но и наиболее трудного пути обучения, а именно, даст возможность отбросить свое собственное защитное поведение и попытаться понять, как другой человек переживает свой опыт и какое он имеет для него значение. Это позволит обозначить свои сомнения, попытаться прояснить неясные вопросы и таким образом приблизиться к смыслу нового значимого для меня опыта. Весь этот поток опыта и открытые мной в нем смыслы запустят во мне все нарастающий процесс самопознания, личностного освобождения и роста. Однако такого рода подлинное образование личности невозможно в условиях господства-подчинения, на котором выстроена традиционная образовательная система.

Отсюда возникает парадоксальный тезис «об образовании без системы образования», согласно которому следует вообще отказаться от обучения «извне», построенного по принципу господства-подчинения. Следует отказаться от оценок, зачетов и экзаменов, т.к. оценить и проверить можно только умение подчиняться определенным правилам, но не личные знания и опыт, обусловленные самой жизнью, делающие ее успешной или неуспешной. Школьная оценка никогда не будет мерилom компетентности, как по предыдущей причине, так и потому, что она легко подменяет цель средством, отмечает конец или завершение чего-либо, а тот, кто учится, заинтересован лишь в непрерывном процессе образования,

который ценен для него сам по себе. Следует также отказаться от любых внешних «цензов» образованности как информированности или как достижений в той или иной области наук и искусств, так как это ничего не говорит о подлинном образовании человека, а только лишь закрепляет и усиливает существующее в этой сфере отчуждение и социально-правовое неравенство.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гудмен Н. Способы создания миров. М., 2001
2. Кассирер Э. Философия символических форм: в 3 т. М., 2001. Т. 1. Язык.
3. Фоллмер Г. Эволюционная теория познания. Врожденные структуры познания в контексте биологии, психологии, лингвистики, философии и теории науки. М., 1998.
4. Maslow A. The farther reaches of human nature. N.Y., 1971.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. См.: Библиография работ Г.П. Щедровицкого // <http://www.fondgp.ru/gp/biblio>
2. См.: Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994. Глава 13 / Терминологическая правка В. Данченко. Киев, 2004 // <http://psylib.kiev.ua>

Богданова Вероника Олеговна – аспирант кафедры философии Челябинского государственного педагогического университета (г. Челябинск). E-mail: verovictory@mail.ru

Борисов Сергей Валентинович – доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философии Челябинского государственного педагогического университета (г. Челябинск). E-mail: borisovsv69@mail.ru