

Ф. А. Ковальчук

СОВРЕМЕННАЯ МОДЕРНИЗАЦИЯ СТРАТЕГИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ТРАДИЦИИ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье рассматриваются две стратегии модернизации современного образования. Первая связана с совершенствованием технологической стороны педагогического процесса, с дальнейшим развитием педагогики как прикладной инженерной дисциплины. Вторая – с приобретением педагогикой значения фундаментальной гуманитарной науки антропологии. Делается вывод о непосредственной связи русских традиций педагогики со второй стратегической установкой.

Ключевые слова: образование, модернизация, культура, педагогика как технология, педагогика как антропология, социокультурные традиции, образовательная стратегия.

Выбор вектора трансформационных процессов в целом, тем более в национальных системах образования, требует обоснования, предложения безусловной основы, возможные изменения которой влияли бы на стратегические образовательные зигзаги. В качестве таковой в статье предлагается антропологическая проблема, то есть традиция понимания человека в разных типах культурного развития. Образование – не только социальный институт и специфическая социальная деятельность, но в первую очередь оно есть форма человеческого бытия и бытийственного преобразования индивида. В этом смысле образование имеет антропологические основания. Как специфический способ жизни характеризует человека в силу того, что он, обладая ослабленными инстинктами, в отличие от животного, которое от рождения уже образовано в материнском лоне природной инстинктуальной программы, не рождается «готовым». Чтобы стать человеком, ему надо таковым образоваться. Образование есть специфический и характерный для человека способ жизни, процесс постоянного «становления себя», «себя образывания» через экстерииоризацию, выход в мир, интерииоризацию. Благодаря этому человек приобретает процессуальность существования как постоянного преобразования себя. Биологическая организация человека (являя собой то, что он получил от природы), будучи необходимой, не оказывается достаточной, чтобы состояться человеческим образом, ибо состояться таковым означает находиться в непрерывном процессе изменения-преобразования.

Преобразование – не то же самое, что преобразование. Уже в семантике понятий чувствуется разный источник интенции: либо работа над собой – себя преобразование, либо подведение ребенка под образ, определяемый в конкретной культуре в качестве идеала, нормы, канона, – пре-(формо-)образование. В том и другом случае изменения квалифицируются как антропологические. Но преобразование осуществляется как процесс самостоятельных личностных усилий, забота о себе. Преобразо-

вание же базируется на особой работе педагога по ведению ребенка (педагогос – детоводитель (с греч.)) к заданному образу.

Образование как бытийственная способность человека в культуре обнаруживает себя в создании социального института, где совмещаются онтологический и социокультурный планы становления человека. Статья посвящена проблеме современных трансформаций в образовании как трансформаций бытийственного преобразования человека в образовательных институтах различного уровня – школе, вузе, средних специальных учебных заведениях.

В классической культурной схеме антропологический акцент вызывался пониманием человека через мысль и рациональное познание. Акценты наметились стилем философского мышления, его интенцией на разумное (через разум) познание мира. Разум же «схватывал» мир только в его всеобщей сущности. Точно так же, во всеобщей же сущности, рационально человек увидел и себя. Педагогика организовывала образование как возведение отдельного индивида к всеобщей разумной сущности. Образованность человека в такой антропологической программе отождествлялась с преодолением его единичной конкретности, которая, считалось, должна была быть выраженной во всеобщей сущности как пределе, до которого педагогический процесс возведения осуществлялся. Учитель обязывался приобщить единичного субъекта к общей человеческой сущности с тем, чтобы «всеобщий дух получил в ней свое осуществление» [1, с. 39]. В образовании личность определялась, оформлялась в единых пределах.

Культурная ситуация конца XX – начала XXI в. высказала откровенный скепсис по поводу классической веры в разум, рациональное развитие, определяя такой подход как антропологическую редукцию человека до его чисто и только разумного существования. Уверенность в рациональном совершенствовании человека и социальности столкнулась с реальностью постоянных кризисов, хаосом

и веером предложенных путей в непрозрачное, логически (то есть разумно) не выверенное будущее. «Хаос», «кризис», «переход», «разрыв», «маргинальность» и т.п. [2–7] сегодня приобрели онтологическое значение. Педагогика и образование не могли не откликнуться на произошедшие изменения социальной реальности. В откликах фиксировались направления возможных образовательных трансформаций в XXI в.

Исходные условия для трансформации антропологической проблемы как вектора образовательных трансформаций состоят в замене устойчивой, естественной вещно-предметной среды реальностью движения и постоянного разнонаправленного (ризомного), непрогнозируемого (не-определенного) изменения, где невозможно найти единые законы или общую гомогенную сущность. Человеку в хаосе мелькающей информации и в непрерывной смене конфигураций тех сфер, в которые он попадает, предлагается постоянный выбор жизненных перспектив. Жизнь становится выбором и поиском себя как адекватного меняющимся ситуациям и контекстам. Современный антропологический тип – распавшееся «Я», не несущее в себе больше тождественности и абсолютности и принявшее на место этих классических черт изменчивость и временность.

Потому современная педагогико-антропологическая литература фиксирует кризис идентичности. Жить человеку теперь приходится не в восхождении к высокой и единой истине как собственной сущности и определенности, но в постоянстве создания и пересоздания себя, постоянстве самоопределения. И поскольку ситуация выбора не заканчивается каким-то результатом, ибо информационные потоки захлестывают, то человек исчезает как определенность и идентичность, как личностная целостность. Фрагментарность и безличностность заставляют его постоянно играть все новые профессиональные или социокультурные роли. До бесконечности.

Что же в этом случае есть образование? Требуется ли оно как встреча человека с собственной единой и неизменной сущностью, если он пребывает в ситуации постоянного узнавания себя как нового?

Отсутствие необходимости обретения целостного «Я» – обретения себя через движение к всеобщей и устойчивой сущности – принципиально изменяет цель образования. Оно теряет предназначение восхождения человека к должному и единому образу. Обратим, однако, внимание на то, что динамика современного мира, его неопределенность и открытость обусловили в качестве антропологической ценности, не столько целостность, сколько способность к изменениям, умение адаптироваться

и ориентироваться во фрагментарном мире. Находя себя в постоянно разных ситуациях, человек современности может найти спасение только в умении и готовности изменяться.

В этом смысле одним из направлений модернизационных процессов в образовании являются антропологические трансформации в педагогике. Задачи чисто технологического характера дополняются гуманитарной ответственностью за формирование антропологических установок, полагающих возможность видеть человека не только в конусе его логического мышления, но и в его антропологической полноте.

Ведущей антропологической характеристикой, адекватной специфике современной культуры и модели профессии, оказывается развитие мышления, позволяющего разносторонне видеть реальность. В этом случае утрачивается страх перед необходимостью принять одновременно множество концептов и решений, ни один и ни одно из которых не имеют значения абсолютного характера общепринятой формы. Образование и педагогика основываются на идее самоформирования личности по развитию способности конструирования новых нестандартных моделей будущего в разных сферах социальности. Такое образование акцентирует человеческую динамику, гибкость, открытость, способность к нестандартности мышления и быстрому принятию решений, допускает амбивалентность поведения и т.п.

Внимательный взгляд на прошлую культуру и образование дает возможность увидеть, что традиции, во многом уже утраченные, возвращаясь, оказываются в русле инноваций. Хотелось бы проследить это, обратившись к истории российского образования.

Русскую ментальность парадигмально оформил М. М. Бахтин, который продолжал и творчески развивал традицию русского решения проблемы человека. В первую очередь он поддерживал русскую идею «соборной личности», сохраняющей единичность в соборе. В русской философии такое понимание препятствовало тому, чтобы подменять живой мир человеческой действительности, полноту и красочность личностного бытия рациональными схемами объективированного мира, бездушным механизмом знаковых коммуникаций, или мертвой системой информационных отношений. Русское мышление не ограничивалось рамками чистой рациональности, обращалось к трансцендентному началу, включало интуицию (может быть, потому, что в Россию наука пришла позднее и в большей мере являла собой заимствование от Запада), выражало полноту жизни. Индивидуальность и уникальность, личностный смысл актуализировались и приоткрывались в русской филосо-

фии не только в логике и законах, но и через проявление всесторонности реального и живого, конкретного отношения отдельного человека к миру, социуму, другому человеку. Личностная распахнутость превращала бытие в со-бытийность человеческого существования. Личность, по Бахтину, формировалась в пространстве диалога и являла собой не его (диалога) полюсы, а само это пространство как ответ (ответ-ственность) «другому».

Педагогический смысл русской парадигмы мышления состоит в том, что акцент ставится на человеческой открытости, на отказе от безответственности индивидуализма, на доминанте «другого». Ответственность имеет характер безусловности и не допускает возможности личностного произвола. Так возникает действительный диалог «соучастных мышлений», когда мое мышление становится ответом «другому». Истина личности «рождается в точке соприкосновений разных сознаний» [8, с. 135].

Общая открытость (диалогичность) человека «другому» и их взаимная ответственность сформировали традицию открытости российского образования. Открытость культурным влияниям как исторически сложившаяся способность российского образования способствует сегодня восприятию им динамики разнонаправленных и калейдоскопически непрогнозируемых процессов, что, безусловно, находится в русле современных идей его модернизации. Модернизация связывается с открытостью образования, признанием возможности не одной рационально выверенной стратегии (сегодня таковой нет и не может быть), но стратегическим направлениям в их множественности, плюрализму педагогических концепций, выстраиванию разноцелевых траекторий развития. На этой основе в нашей действительности рождается переопределение понятия образования, когда «система образования» уступает место «открытому образовательному пространству». Истина образовательного пространства – быть открытым, оно есть та реальность, где наличествует множество стратегических направлений, обслуживающих разные сферы социальности.

Однако возникает, возможно, главный для образования вопрос. Не граничит ли плюрализм образовательных стратегий с опасностью проникновения в образование, его методы, задачи, цели и ценности принципа вседозволенности? Подобного рода вопросы ставятся не только относительно образовательной практики. Сегодня они касаются различных социальных институтов. Обращение к традиции российской ментальности сохраняет надежду на то, что современный российский образовательный рынок противоречит этому. Допуская свободу выбора в конкурентном отборе адекватных и аутентичных направлений, отечественное

образование сохраняет бахтинскую традицию «ответа», ибо открытость невозможна без сопряжения с взаимной ответственностью всех образовательных линий, услуг, движений. О подобной адекватности свидетельствует уже наметившийся вектор эволюции инновационного движения в образовании. Если еще недавно мы жили в атмосфере захлестнувшего нас «бума инноваций», то сегодня вырабатывается критерий инновационного движения и можно видеть, что эта работа осуществляется не только с учетом тенденций развития образования в мире, но и в русле непосредственно российской ментальности.

Что касается первого, то наше образование не обходит тех образовательных движений, которые связаны с информационно-коммуникативными характеристиками современности [9]. Но конкретная российская практика образования, выстраиваясь в русле сопряжения двух сознаний – учителя и ученика, дает основание адекватно увидеть стратегические цели, задачи и смысл педагогического действия – в целом всего содержания образования. Специфика этих стратегических установок состоит в ориентации не столько на усвоение учебной предметности «основ наук» (биологии, истории, математики и т.п.), сколько на вхождение в их ментальность, в культуру мышления (биологического, исторического, математического и т.п.) и в открытое пространство разного – различных позиций, векторов развития, идей и точек зрения. Педагогика начинает работать не в сфере конкретной устойчивости содержания учебного предмета, но в сфере способов и средств построения знания. Именно этот взгляд на педагогику позволяет сделать вывод о стратегии образования как об овладении культурой (биологического, исторического, математического – любого предметного) мышления. Следовательно, задача педагога состоит не в том, чтобы транслировать какой-то конкретный материал из учебного предмета (законы физики, теоремы геометрии или события, имеющие место в истории, и т.п.), а учебная задача ученика – не в том, чтобы этот материал усвоить и изучить. Цель того и другого – развить культуру соответствующего (биологического, исторического, математического и т.п.) мышления. Учитель, сформировав культурное мышление, вводит ученика в мир предметной ментальности, где он, владея культурой конкретного (соответствующего конкретному учебному предмету) строя мышления, может свободно ориентироваться. Ученика, таким образом, в буквальном смысле не «ведут за руку» по устойчивому и твердому миру природных и социальных предметов, его вводят в многообразную и не фиксированную в устойчивости, но способную к постоянным изменениям предметную ментальность. Здесь человек

не усваивает застывшую сумму знаний, но обучается культуре мышления.

Обращение к истории русской и западной философии и педагогики, их сопоставление позволяют зафиксировать тот факт, что в своих прикладных аспектах их ориентации были различными. Приоритетное значение в русской философии всегда отдавалось заботе о развитии педагогической мысли и практики воспитания. Русский интерес выразил себя теоретически не в «Философии права» (Гегель), «Государе» (Н. Макиавелли), «Левиафане» (Т. Гоббс) или «Общественном договоре» (Ж.-Ж. Руссо). Он высказал себя в «Основах педагогики: Введение в прикладную философию» (С. И. Гессен), «Образовательном значении философии» (П. Липицкий), в работе «О народном образовании» (Л. Н. Толстой), «Проблемах воспитания в свете христианской антропологии» (В. В. Зеньковский) и т.п. Российское решение вопроса о выборе стратегий образования останавливалось на приоритете развития общей культуры личности и

культуры мышления. Этой традиции придерживались не только представители русской религиозной философии и христианской педагогики, но и те, кто во многом разделял прогрессивные западные идеи. Среди последних могли бы быть названы А. И. Герцен, Н. А. Добролюбов, Н. Огарёв, Н. Г. Чернышевский и др.

Современная модернизация образования в России во многом напоминает возвращение к ранее отвергнутым и забытым традициям и принципам его организации. Обращение к традициям отечественной педагогики, имеющей стратегическую установку не на трансляцию «уже готового», «застывшего» знания учебного предмета, не на собирание его как энциклопедического и упаковочно-багажного, но на формирование и развитие культуры мышления в сфере конкретного учебного знания, могло бы способствовать выбору стратегии современной модернизации российского образования. Успех в преобразованиях часто обеспечивается переключкой эпох.

Список литературы

1. Гегель Г. В. М. Энциклопедия философских наук. Т. 3. Философия духа. М.: Мысль, 1977. 471 с.
2. Астафьева О. Н. «Переходность» как принцип социокультурного развития: движение общества к новому типу культуры // О. Н. Астафьева. URL: <http://spkurdymov.narod.ru/Astafyeva/htm>
3. Буддон Р. Место беспорядка. Критика теорий социального изменения. М.: Аспект Пресс, 1998. 284 с.
4. Ленг Р. Д. Расколотовое «Я». М.: Белый кролик, 1995. 352 с.
5. Журавлёв В. В. Переходные эпохи в истории // Новая и новейшая история. 2004. № 4. С. 154–163.
6. Лехциер В. Л. Феноменология «пере-»: введение в экзистенциальную аналитику переходности. Самара: Изд-во «Самарский университет», 2007. 332 с.
7. Пигров К. С. Современность как революция // Революция и современность. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. С. 56–82.
8. М. М. Бахтин. Проблемы поэтики Достоевского. 3-е изд. М.: Худож. лит., 1972. 470 с.
9. Шатин Ю. Феноменология образования и коммуникативная стратегия обучения // Дискурс. 1996. № 1. С. 23–29.

Ковальчук Ф. А., соискатель.

Томский политехнический университет.

Ул. Ленина, 30, г. Томск, Томская область, Россия, 634050.

E-mail: allaphil@mail.ru

Материал поступил в редакцию 13.11.2008.

F. A. Kovalchuk

MODERN TRANSITION OF EDUCATIONAL STRATEGY AND TRADITIONS OF RUSSIAN CULTURE

The article deals with two modernization strategies in contemporary education. The first considers pedagogy as technology and as engineering science. The second considers pedagogy as anthropology and fundamental humanitarian science. The author comes to the conclusion about the connection between Russian pedagogy with the second strategy.

Key words: *education, modernization, culture, pedagogy as technology, pedagogy as anthropology, socio-cultural traditions, strategy of education, educational strategy.*

Tomsk Polytechnic University.

Ul. Lenina, 30, Tomsk, Tomsk Region, Russia, 634050.

E-mail: allaphil@mail.ru