

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

***КОНЦЕПЦИИ
ОБРАЗОВАНИЯ***

Под редакцией М. А. Гусаковского,
А. А. Полонникова

МИНСК
БГУ
2013

УДК 378

Рекомендовано
научно-методическим советом
Центра проблем развития образования,
27 августа 2012 г., протокол № 6

Рецензенты:
доктор философских наук *Т. Н. Буйко*;
доктор педагогических наук *А. В. Торхова*

Под редакцией М. А. Гусовского,
А. А. Полонникова

**Концепции образования [Электронный ресурс] / под ред.
М. А. Гусаковского, А. А. Полонникова. – Минск : БГУ, 2013.
ISBN 978-985-518-931-3.**

Представлены результаты концептуальной работы белорусских исследователей в области образования, направленной на определение идеи национальной школы Беларуси.

УДК 378

ISBN 978-985-518-931-3

© БГУ, 2013

.....

СОДЕРЖАНИЕ

.....

ПЯТЬ ВОПРОСОВ К СБОРНИКУ «КОНЦЕПЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ»	5
КОНЦЕПЦИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ БЕЛАРУСИ (ПРОЕКТ)	11
I. ВВЕДЕНИЕ	12
Что такое концепция и для чего она написана?	12
II. ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ.....	15
1. Становление национального образования опыт истории и современность	15
2. Анализ социокультурной ситуации	17
3. Философские основания концепции.....	23
4. Психологические основания концепции	29
5. Педагогика национальной школы	36
5.1. Общие педагогические принципы	36
5.2. Педагогические технологии в национальной школе.....	40
5.3. Воспитание в национальной школе	45
6. Культура как содержание образования в национальной школе	51
7. Язык в национальной школе.....	56
8. Белорусская литература в национальной школе	60
9. История в национальной школе	63
10. Религия в национальной школе.....	67
III. ЗАКЛЮЧЕНИЕ. ОСНОВНЫЕ ВЫВОДЫ	70
1. Рекомендации для дальнейших теоретических разработок.....	71
2. Рекомендации для практики среднего образования.....	72
КОНЦЕПЦИЯ ИНСТИТУТА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАК ЦЕНТРА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК	76
1. О ситуации в нашем институте (что происходило и происходит в ИПК?)	76
2. Чему и как учить сегодня в ИПК	85
2.1. Что мы имеем в виду, когда говорим «практика образования»	86
2.2. Что мы имеем в виду, когда говорим о «квалификации»	89

2.3. Что происходит сегодня в образовании Беларуси с учетом введенного понятия «квалификация»?	91
2.4. Кто сегодня может реально осуществить постановку целостной практики квалификации в белорусском образовании?	92
2.5. Как мы понимаем учебную деятельность слушателей ИПК	94
2.6. Кто и чем теперь управляет?	97
2.7. Как должен быть устроен учебный процесс в ИПК?	101
3. В каком смысле мы понимаем «развитие» образовательных практик?	105
4. Кто может взять на себя роль Центра развития образовательных практик?	109
5. Кто такие авторы образовательных проектов и как их готовить?	110
6. Кто такие «специалисты по работе с инициативами» и как их готовить?	115
7. Как должен быть устроен наш институт?	118
8. Что и как следует делать в первую очередь для того, чтобы превратить ИПК в Центр развития образовательных практик	122
КОНЦЕПЦИЯ «ПРОЕКТНОГО УНИВЕРСИТЕТА»	128
КОНЦЕПЦИЯ НЕКЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА	135
«Я-идентичность» в ситуации неопределенности	139
Культура в ситуации неопределенности	141
Содержание образования в Неклассическом Университете	144
Педагогика Неклассического Университета	158

.....

КОНЦЕПЦИЯ НЕКЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

.....

*Директор Центра проблем
развития образования, М. А. Гусаковский
Зам. директора Центра проблем
развития образования, А. А. Полонников*

Принято считать, что современный университет (именуемый Классическим), порожденный изощренным умом В. Гумбольдта, был ориентирован на научно-исследовательскую деятельность как важнейший его конститутив⁹. Торжество Классического Университета невозможно представить вне укорененности в общественном сознании рационалистических идеалов Просвещения и безграничной веры актуального социума в бесконечный Прогресс на основе стремительного развития науки и техники. Рационализм научного типа (прежде всего физикалистского типа) выступил тем исходным основанием, из которого Классический Университет черпал все свои конструктивы и легитимации. Занимаясь выработкой научных стратегий и подготовкой ученых кадров, Классический Университет способствовал также распространению научного мировоззрения в качестве базовой дефиниции социальной реальности. Именно это обстоятельство, как нам представляется, обеспечило Классическому Университету центральное место в интеллектуальной культуре европейского сообщества, что позволяет применить к нему известную формулу: «Университет – церковь Просвещения».

Появление на исторической сцене Классического Университета в указанной функции невозможно представить без кризиса офици-

⁹ Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. – М., 1993. – Т. 1. – С. 241.

альной христианской идеологии, секуляризации церкви, критики ее универсалистских претензий. Ограничение влияния христианства практически во всех сферах общественной жизни происходило во многом благодаря усилиям Классического Университета. Некоторое время религия сохраняла за собой контроль над «высшими» сферами человеческой жизни – социальными нормами и моральными правилами, однако уже к концу XIX века этот последний бастион мировоззренческой оппозиции науке пал, породив и по сей день звучащие жалобы и заявления о безнравственности науки и необходимости, по крайней мере, в сфере морали в «полной мере восстановить власть антично-средневековых институций»¹⁰.

Свет знания, противопоставленного религиозному «мракобесию» и повседневному невежеству, – архе Классического Университета. Здесь важно указать не только на мировоззренческую оппозицию Университета и репрессируемых им культурных форм. Являясь важнейшим социальным институтом, Университет воздвигал непреодолимую границу между собой и «ложными» формами сознания, между собой как Храмом и профанной жизнью. Эта граница была столь существенной, что ее переход означал действительное ментальное преобразование индивида. И Университет гарантировал ему это преобразование. Последнее в социологии знания принято называть альтернативой¹¹. В Классическом Университете этос научной Истины вполне сопоставим по своей энергетике с мистическим экстазом, а ее трансцендентальный характер позволял замещать религиозные Абсолюты¹². В данном случае речь идет не о дисциплинарных онтологиях, а об общей научной картине мира¹³. С течением времени теоретические обобщения, полученные в результате научных изысканий, стали выступать в качестве универсального принципа понимания и интерпретации не только

¹⁰ Дьюи Дж. Реконструкция в философии / пер. с англ. М. Занадворова, М. Шишкова. – М., 2001. – С. 24.

¹¹ Бергер П. Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания / пер. с англ. Е. Д. Руткевич. – М., 1995.

¹² Полонников А. А. Кризис личностно-определенной формы бытия человека в современной социокультурной ситуации // Адукация і вихаванне. – 1997. – № 7. – С. 78.

¹³ Степин В. С. Основания науки и их социокультурная размерность // Наука в культуре. – М., 1998. – С. 75.

природных, но и человеческих обстоятельств. Для образования это означало прежде всего ориентацию в построении учебного предмета на принцип (логику) научности. Слово «университет», в средние века означавшее «союз», «корпорация», «единство», приобретает иное качество – *universalis* (общий, всеобщий). Теоретическое научное знание начинает играть роль универсального объяснительного принципа.

Конец XVII – начало XVIII века (время рождения и становления Классического Университета) не отличались избыточностью научно-технического знания. Во многом благодаря активности Университета были подготовлены духовные и материальные основания того, что вскоре назовут революцией в естествознании. Вплоть до XX века Классический Университет либо сам выступал творческой лабораторией сообщества, либо делал это опосредованно – через подготовленные им кадры.

Но вот наступает XX век – время краха множества рационалистских иллюзий. Мировые войны убедительно доказали, что ничем не ограниченный научно-технический прогресс таит в себе тотальную угрозу всему человеческому, а гениальные прозрения З. Фрейда обнаружили глубинную иррациональную основу самого рационализма. Эти и некоторые другие обстоятельства оказались вероломными, поскольку покушались на святая святых Классического Университета – Науку.

XX век внес определенные коррективы и в сам образ научности. В предшествующие эпохи парадигму научности формировали так называемые естественные дисциплины (прежде всего биология и физика), теперь же происходит глобальная дифференциация и диверсификация научного знания. Все чаще право на жизненное пространство требуют гуманитарные науки, открыто предъявляют претензии Университету практическая и инженерная рациональности, обнаруживают свою эффективность новые способы межпредметного синтеза и системный подход. В результате появляются не только новые научные стратегии, но и сама научная рациональность начинает меняться. «В научном исследовании идеал истинного ценностно-нейтрального знания меняется на ценности культуры, включающей субъекта»¹⁴. Все это влечет к пересмотру

¹⁴ *Старжинский В. П.* Методология в сфере науки и проектирования // Известия междунар. акад. техн. образования. – Минск, 2000. – С. 13.

границ научного знания, их редемаркации. Наука перестает быть источником обоснований и сама теперь нуждается в нем. Процессы антифундаментализации, плюрализации и экстернализации классических научных идеалов, активно разворачивающиеся в культуре, бросают вызов сложившемуся в Классическом Университете порядку, ставят под вопрос прежде само собой разумеющиеся отношения. Отказываясь отвечать на эти вызовы, Классический Университет постепенно выпадает из общественной ситуации.

Большое значение для понимания обстоятельств Классического Университета имеет происходящий в течение всего XX века не экспоненциальный рост объема и качества знания. Университет уже не в состоянии не только активно действовать на всех направлениях научных изысканий, но и подчас не поспевает двигаться по их следам. Из творческого, производящего знание центра Классический Университет постепенно превращается в институт запоздалого усвоения редуцированных продуктов чьего-то мышления и деятельности. Парадигма «научного исследования» заменяется парадигмой «усвоения продуктов научного исследования» (или просто «усвоения»), что начинает всецело определять весь ритуал Классического Университета.

Серьезные изменения происходят в отношениях Классического Университета и жизни. Стараниями самого Классического Университета и производной от него системы образования осуществлено утверждение научных дефиниций социальной реальности во всех областях общественной жизни, за исключением нескольких маргинальных сфер. Из института сакрального и преображающего Университет неминуемо превращается в общественное место, в одну из зон повседневности, пусть и относительно привилегированную. Слова «храм» и «общественное место» фиксируют разную реальность. Во второй половине XX века, даже когда по отношению к Университету используют слово «храм», чаще всего подразумевают «общественное место». Демократизация Университета содержит в себе вирус «оповседневнивания».

В сложившемся бытии Классический Университет обесмысливается. Сегодня не удастся сколько-нибудь строго определить ни его миссию в современной ситуации, ни даже простой набор функций. Университетский ритуал сохраняется, однако в нем уже нет живого содержания. Продолжая сохранять тотальную претензию, он порождает тотальную дезориентацию.

«Я-ИДЕНТИЧНОСТЬ» В СИТУАЦИИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

Современное человекознание фиксирует несколько источников субъективного опыта: наши собственные переживания и действия, совокупный опыт наших предшественников и современников, опыт рефлексии того и другого. Наша уверенность в себе зиждется на непротиворечивости первых двух типов опыта, где первый является основанием психофизиологической идентичности, второй – социокультурной. Согласованность этих опытов формирует интегративное единство – человеческую идентичность.

Образование всегда имело отношение к различным параметрам этой идентичности. Как уже было показано выше, Классический Университет получил в свое время от общества верительную грамоту на правильную интерпретацию человеческого опыта. Главное, на что следует указать, – не интерпретированного опыта нет. Наша самоинтерпретация получала право на существование лишь в том случае, если соответствовала нормативным дескрипциям образования. Это значит, что привилегией в установлении нашей идентичности с определенного времени стали владеть образовательные инстанции, и прежде всего Классический Университет. Так, например, наш эмпирический опыт убеждает нас в истинности геоцентрического устройства мира. Но мы называем этот опыт ложным на том основании, что предпочитаем ему авторитетное суждение о гелиоцентризме. И так практически во всем. Нетрудно теперь обнаружить и зависимость нашей рефлексии от этой исходной веры. Строя стратегию самоинтерпретации на доверии к авторитетному источнику и подстраивая к нему рефлексивные структуры, мы ставим себя в зависимость от исходного доверия.

Культурная диффузия науки поставила под вопрос релевантные ей идентификационные матрицы. И если, благодаря науке, человек обрел доверие к себе, то теперь он уже не может жить, исходя из собственных предпосылок¹⁵. Начинается кризис традиционного гуманизма. Как возможна теперь вообще самокатегоризация? Мы апеллируем к себе в ситуации неопределенности, но адресат

¹⁵ *Ортега-и-Гассет Х.* Вокруг Галилея // Избранные труды. – М., 1997. – С. 345.

всякий раз оказывается в другом месте. Доверие к себе оказывается под вопросом.

Но и это еще не все. Сегодня наше «Я» испытывает давление авторитетности со стороны самых разнокачественных обстоятельств. Кризис «Я» актуализировал в социуме тему личного спасения. «Сегодня нас призывают спастись, но в лоне разных конфессий или даже мироощущений. Но почему, спрашивается, нужно верить православной церкви и не верить восточным учениям, верить протестантизму и не верить, например, “Белому братству”?»¹⁶. Учитывая указанную выше особенность самокатегоризации, мы оказываемся перед невозможностью осуществить рациональный выбор. Все предлагаемые нам стратегии оказываются потенциально равноценными, а призванная осуществлять выбор инстанция отягощена проблемой невозможности себя определить.

Содержания нашего внутреннего мира оказываются связанными со случайными факторами. Наше сознание совершает постоянный дрейф, как правило, не замечаемый нами. Инстинкт самосохранения бросает нас в объятия эмпирически устроенного здравого смысла, но он оказывается плохим советчиком в сложноустроенной символической действительности. Забота об идентичности превращается в нашу навязчивую идею. В психологии такого рода состояния называют кризисом идентичности.

Наше «Я» оказывается совершенно не подготовленным к этой новой ситуации, а Классический Университет, ранее выполнявший функцию определения основания, сам в нем нуждается. Его попытки определять нас профессионально, мировоззренчески, смысло-жизненно лишь усугубляют сложившееся положение вещей. Классический Университет, оказывая патерналистскую заботу о нашем «Я», производит в итоге массовую дезориентацию. Ориентируясь на предлагаемые им идеалы, мы не вырабатываем новые механизмы самоопределения, а превращаемся сами в фантомные структуры. Оказавшись в этом экзистенциальном тупике, мы вновь и вновь обращаем свои надежды к Классическому Университету, отказываемся признать неудачу, вычеркиваем реальность, «ищем символическое удовлетворение в магических действиях»¹⁷.

¹⁶ Розин В. М. Проектирование как объект философско-методологического исследования // Вопросы философии. – 1984. – № 10. – С. 101.

¹⁷ Мерло-Понти М. Феноменология восприятия. – СПб., 1999. – С. 123–124.

Неопределенность ситуации требует от нашего «Я» новой способности к самоорганизации, Университет же сохраняет за собой право Организующей Инстанции. Его активность нас парализует.

КУЛЬТУРА В СИТУАЦИИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

Культурология XX века исходит из допущения, что культура в каждый момент своего существования представляет собой не случайный набор элементов, не гомогенную среду, а доминантную организованность. Например, средневековая культура Европы в качестве такой доминанты использовала христианство. Смена доминант (центраций) в культуре – время кризисов и катастроф. Исторический анализ обнаруживает, что за кризисом следует «новая интеграция», которая и вызывает к жизни «новые созидательные силы»¹⁸.

Наличие культурного порядка не означает тотальной упорядоченности вообще. Наряду с зонами организованности в культурном пространстве обнаруживаются секторы альтернативной упорядоченности, хаотично взаимодействующие культурные реалии. Если использовать язык синергетики, то культурные доминанты можно рассматривать как специфические аттракторы, вызывающие своей активностью структурные изменения в среде. Наличие доминанты (аттрактора) важно в том отношении, что она позволяет сообществу осуществлять критериальную ориентировку. Как писал Ортега-и-Гассет, в средние века можно было быть неверующим человеком, однако не считаться с распространенными верованиями было невозможно. Без глобальной ориентации было невозможно даже определять себя как неверующего. В этом отношении культурная доминанта обеспечивала утверждение личностной идентичности. Не случайно многие культурологи связывают появление личности современного типа с утверждением христианского миропорядка.

Кроме ориентационной функции культурный порядок обеспечивал и солидарность актуального социума. Доминанта организо-

¹⁸ *Сорокин П. А.* Социокультурная динамика. – Человек. Цивилизация. Общество. – М., 1992. – С. 433.

вывала смысловой универсум, причем как реальный, так и потенциальный, что объясняет во многом творческие взрывы в момент становления новой доминанты.

Устойчивости, порядки культуры выступали всегда для живущих и действующих поколений в качестве прескриптивных объективностей, что позволило З. Фрейду сделать в свое время заключение о репрессивном характере культуры. Будучи по своей сути системой запретов, культура гарантировала человеческий способ бытия и ее деструкция вызывала редукцию человека к животному состоянию.

Современную культурную ситуацию (и не только в нашей стране) многие аналитики рассматривают как доминантный кризис. Однако неясно, с чем именно мы имеем дело: со сменой доминанты в культуре или с беспрецедентным кризисом, т. е. с рождением качественно иной формы человеческого существования? Речь идет о том, что кризис культуры (в смысле отсутствия в ней доминанты) становится не экстраординарным обстоятельством, а сущностной характеристикой современной культуры. С этой точки зрения перед нами не глобальное единство кризиса, обладающее унифицированной системой правил перехода от одной формы к другой, а множество «разнокачественных образований: серий проблематизаций, локальных предприятий, прочерчиваемых в пространстве современной социокультурной ситуации»¹⁹. Из этого следует, что мы находимся в точке бифуркации – смены самого типа социокультурного наследования, а переживаемая нами форма кризиса – уже не переход, а новое возможное качество бытия человека, которое должно быть не просто освоено, а выработано.

Такое установление рассматривает неопределенность как новый факт нашей жизни, связанный с полицентризмом, отсутствием тотального порядка, отказом претензии на нее, когда любая локальная организованность становится не только ситуативной, но и вероятностной. Культура теряет ценное качество объективности и превращается в продукт коллективного человеческого мышления и деятельности, т. е. в конструкт интерсубъективного типа. Неопределенность лишь проявила эту конструктивность, вскрыла ее

¹⁹ *Корбут А.* Кризис идентичности – кризис знания – кризис образования // Психологическое образование: контексты развития; под ред. А. А. Полонникова, М. А. Гусаковского. – Минск, 1999. – С. 43.

интерсубъективный генезис и природу. Эпоха универсального онтологического монизма закончилась.

Стратегии собственных исследований и действий строили на идее антропогенности культуры Э. Фрейд, Л. Выготский, Ж. Пиаже, Дж. Мид и многие другие. Все они реализовывали свои принципы как атрибуты прежних, тех или иных культурных доминант, и в этом отношении их конструктивизм принципиально отличен от конструктивизма сегодняшнего. Последнее лучше обозначать термином «конструкционизм». Конструкционизация культуры в условиях доминантной релятивности становится важнейшей характеристикой современной ситуации, что ставит индивида в особые отношения с ней. У индивида под вопросом все виды «внешних» устойчивостей. И сам он переживает кризис идентичности.

Таким образом, с точки зрения кризиса современной культуры, можно сказать, что проблемы Классического Университета связаны не столько с недостаточностью его функционирования, сколько с изменением общекультурной и человеческой ситуации. Продолжая осуществлять привычные действия, Классический Университет выпадает не только из общественной ситуации, но и из культурной.

Жизнь поставила нас в новую ситуацию, ситуацию кризиса человека, образования и культуры. Этот кризис носит не переходный характер, как это было прежде, а составляет основное содержание эпохи, в которую вступает сегодня человек. Сама форма переживаемого нами кризиса является культурной новацией и обнаруживает дефицитарность сложившихся отношений человека с культурой и самим собой.

Институт образования, в частности Классический Университет, занимая центральное место в системе трансляции культуры, сегодня оказывается не у дел. Парадигма «усвоения» культуры в определенной научной форме окончательно исчерпала себя.

Ситуация неопределенности требует созидательной человеческой активности, когда в предмет творчества превращается как сам индивид, так и все возможные культурные формы. Создавая культурные формы, в том числе и новые формы научной рациональности, человек вырабатывает необходимую для этого «конструкционистскую чувствительность», приобретая одновременно и опыт самоконструирования.

Для того, чтобы индивид выработал в себе новую способность к социокультурному проектированию и конструированию, необходимо создать соответствующие практики и механизмы, местом выработки которых и должен стать новый Университет.

На смену Классическому Университету «усвоения» определенных культурных предметов (главным образом научных, выделенных по образцу научности) должен прийти Неклассический Университет «порождения» культурных форм, задачей которого становится выработка форм человеческого существования в нестабильных ситуациях. Для университетского образования это означает смену базовой метафоры «усвоение» на метафору «порождение». «Усвоение» не исчезает при этом, а лишь переопределяется, превращаясь в служебную функцию, определяемую контекстом продуктивности.

СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В НЕКЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ²⁰

Итак, как уже было определено выше, метафора прежнего университетского образования «усвоение» должна быть преодолена. Сменить ее предстоит образовательной парадигме «порождение», контуры которой предстоит сейчас наметить.

Начнем с разработки тематического поля базовой метафоры. Несомненно, порождение представляет собой креативный акт создания чего-либо. Легко различить два типа порождения. Первый связан с некоторой прецедентностью, опорой на уже имеющийся опыт. В порождающем акте элементы преобразования либо получают новую конфигурацию, либо приобретают окончательную завершенность за счет воссоздания недостающих фрагментов. Назовем этот тип порождения конструированием. Второй тип порождения во многом беспрецедентен. Для него характерна большая свобода в отношении прошлого опыта, психологическая независимость от него, позволяющая трансформировать опыт, и иногда радикаль-

²⁰ В интерпретации содержания университетского образования авторы исходят из различения качественно несовпадающих процессов: образования и профессиональной подготовки. Последнее в тексте не обсуждается.

но. Этот тип порождения назовем «проектирование». Проектирование создает новые объекты (идеальные типы), которые по своему характеру утопичны, чужды миру, поскольку не встречаются в действительности. Однако их наличие позволяет актору рассматривать в мире новый смысл вещей и поступков. Если конструирование принципиально не порывает со сложившейся ситуацией, амплифицируя в ней те или иные реалии в горизонте целостностей-данностей (производит их модернизацию), то проектирование создает возможность новых горизонтов и иных стратегий конструктивных действий. Семантика проектирования восходит к латинскому *pro-jecere*, что означает «бросать вперед», «держаться впереди». Проектирование в интересующем нас смысле связано «с отношением к определенно-неопределенному будущему объекту, желанию, которое оно стремится вызвать к жизни»²¹.

Как в первом, так и во втором случае порождение связано с именовани­ем отсутствующего, но характер отсутствия различен. В конструировании обнаруживается дефицитарность элемента ситуации, проблематичность упорядочивающего принципа, при проектировании проблематична сама субстанция, материя упорядочивания, а вместе с ней и субъект упорядочения. Проектируемый порядок вызывает к жизни новые формы субъективности.

Таким образом, проектирование мы рассматриваем «как способ саморазвития социальных систем в условиях однозначно непредсказуемого будущего, в ситуациях игры разнонаправленных сил, в быстро, динамически меняющихся условиях, когда создание и реализация проекта выступают единственным рациональным способом соорганизации множества факторов и тенденций, призванным обеспечить эффективную социокультурную форму деятельности»²².

Необходимость порождения Неклассического Университета, как уже отмечалось, обусловлена исчерпанностью миссии Классического Университета как социокультурной машины – поставщика утративших смысл «объективностей». Поиск новых образов человеческого существования и действия, в том числе и иных форм

²¹ *Sартр Ж. П.* Проблемы метода; пер. с фр. В. П. Гайдамака. – М., 1993. – С. 233.

²² Концепция ИПК как Центра развития образовательных практик. – Минск, 1995. – С. 33.

научности, конституирует содержание порождающих отношений в Неклассическом Университете.

Стратегия Неклассического Университета в отношении научной рациональности строится на понимании того обстоятельства, что сегодня не удастся провести в жизнь единые нормы научного мышления и общие способы организации знаний. Обнаруживается множество разных сфер деятельности (наук, областей изучения, дисциплин), в каждой из которых устанавливаются свои нормы, принципы, способы организации знаний. В этой ситуации в научном дискурсе возникает новая задача – демаркации границ научного знания разного типа и организации культурной коммуникации между ними. Последнее означает не только принятие на себя участником тех или иных обязательств, налагаемых на него избранной научной стратегией, но и особое отношение к другим акторам, избравшим иные основополагания для реализации своих научно-исследовательских задач. Это отношение может быть определено как неэкспансивность, синхронность, рассмотрение научной сферы как пространства реализации коалиции культур, решающих локальные задачи.

В целом модернизация исследовательской ориентации в Неклассическом Университете подчиняется методологическому указанию П. Фейерабенда о том, что должен быть найден новый способ обучения, который «сделает для человека более легким и изменение его точек зрения, и более естественное включение научных теорий в поведение людей. Это обучение облегчит видение мира на основе научных теорий и ограничит давление повседневных объектов на сознание человека»²³.

Реализация предложенной Фейерабеном стратегии означает преодоление неисцелимого недуга Классического Университета – «познавательного туризма», господства установки на внешнезаданное «знание о...». Обучающийся в Неклассическом Университете приобретает опыт реализации позиции участника конкретной научной стратегии, смены научной стратегии, сохраняет возможность выхода из научно-исследовательской ситуации и возвращения к повседневной жизни. Очевидно, что такого рода задачи

²³ *Фейерабэнд П.* Ответ на критику // Структура и развитие науки (из Бостонских исследований по философии науки). – М., 1978. – С. 454.

взывают к самотрансформации индивида как важнейшему внутреннему условию формирования отношения субъекта к процессу производства знания.

Второй аспект рассматриваемой стратегии порождения предполагает более радикальный отказ от однозначной установки Классического Университета на приоритетность научно-теоретической рациональности. Наука в культурном универсуме начинает рассматриваться в качестве одной из равноправных возможностей. Наряду с научно-теоретической рациональностью ценность приобретают и другие виды человеческого опыта: нравственный, художественный, мистический, практический. Ориентация в них, равно как и в возможных иных, составляет новое качество образовательной ситуации. Снижение статуса науки происходит на фоне повышения значимости других сфер человеческой жизнедеятельности и связанных с ними семиотических систем. Речь идет об инженерии, управлении, художественном творчестве. Однако если научно-философское и художественное мышления имеют солидную базу нормирования и осознания, то остальные только сегодня начинают по-настоящему изучаться и рефлексироваться в самостоятельном образовательном контексте. Обращение к ним открывает перед образовательными субъектами и Университетом в целом новые возможности, позволяющие создавать порядок там, где, с точки зрения научно-теоретической рациональности, сегодня видится лишь хаос.

Такие организованности опыта могут быть названы дискурсивными. Дискурсивность при этом понимается близко к тому значению, которое разрабатывал М. Фуко. Дисциплина у Фуко – это свободно институализирующаяся практика. Это значит, что в рассмотрении организованностей опыта подчеркивается не момент идентичности разнородного материала (как в теоретическом обобщении «сущностное единство многообразия»), а разнообразно сопрягаются постоянно стремящиеся уклониться от власти культурной идентификации структуры. В этом случае если и можно говорить об общности включенных в дискурсивное пространство реалий, то это скорее единство места и времени, задаваемого или преднаходимого общего контекста, но не внутренней природы.

Дискурсивность обнаруживает себя прежде всего в высказываниях. Однако эти высказывания нельзя понимать как атрибуцию

индивидуального сознания. Дискурсивный анализ предполагает в качестве своего обязательного момента расследование обстоятельств высказывания, т. е. уточнение той коммуникативной ситуации и среды, которые сформировали данное высказывание.

Дискурсивная интерпретация позволяет ее пользователям осуществлять разнообразную предметизацию, относительно свободную от дисциплинарных ограничений. Так, например, вполне правомерно говорить о дискурсе науки, религии, искусства, права, повседневности и т. д. Не исключена возможность применения категории «дискурс» к таким реалиям, как язык, трудовая деятельность, творчество, жизнь. Из этого следует принципиальная возможность создания беспрецедентных дискурсивных ситуаций и соответствующих им модальностей субъекта.

Важное значение, как и в порождении первого типа, имеет сам способ включенности субъекта в дискурсивное отношение. Принципиальным в этой связи выступает дискурсивное самообнаружение индивида как принадлежащего тому или иному дискурсу. Фиксация субъектом дискурсивного присутствия представляет собой акт личностного самоопределения, рождение образовательного субъекта и образовательного события.

Не менее значимо и пребывание индивида в качественно различных дискурсивных организованностях. Переход из одного дискурса в другой, опыт пребывания в междискурсивном пространстве можно рассматривать в качестве условий возникновения образовательных событий качественно иного порядка и взывать к этим специфическим, релевантным условиям и состояниям индивида. При этом несоизмеримым с порождением первого типа становится требование к самотрансформации субъекта. В полидискурсивной динамике самотрансформация приобретает экзистенциальный характер, что неминуемо влечет за собой цепочку кризисов идентичности.

Необходимость опыта самопорождения продиктована, как и в ситуации порождения Университета, новыми жизненными обстоятельствами. Еще сравнительно недавно в современной культуре несомненной экзистенциальной ценностью наделялась самотождественная личность, сохраняющая свою устойчивость в любых, даже экстремальных условиях. Воспроизводству субъективности такого типа в немалой степени способствовал и Классический Уни-

верситет, ориентировавшийся в своей деятельности на строго заданный профессиональный и личностный образец выпускника. Образ выпускника конституировал весь возможный диапазон образовательных ситуаций, содержание педагогического процесса, взаимные экспектации и самоэкспектации. С известным упрощением такого рода образование можно понимать как сведение к образцу. Трансляция образца из сферы образования во внеобразовательные ситуации надежно фиксировала Классическому Университету центральное место в социуме, о чем уже было сказано выше.

Глубина и масштаб проработки личности образующегося в Классическом Университете индивида были тем значительней, чем более значимым для общества был транслируемый образец. При этом неверно будет рассматривать фигуру обучающегося только в страдательном залоге. Чаще всего эта трансформация носила характер самотрансформации, и ее результаты были наиболее существенны в тех случаях, когда усилия индивида отличались полной выраженности. Внешняя заданность образца имеет для нашего исследования принципиальное значение. Для образующегося индивида в ситуации Университета всегда присутствовала заданная идеальная форма, которую надлежало либо наполнить индивидуальным содержанием, либо сначала творчески достроить, а затем наполнить. Усвоенный в Классическом Университете образ должен был сохраняться и в повседневной жизни, диктуя его носителю весь возможный спектр шаблонов поведения и самовосприятия культурных элит.

Между тем современный кризис поставил под вопрос тему личностной устойчивости вследствие диффузии идентичности. Понимая идентичность как гармонию в соотношении процессов, локализованных «в ядре индивидуальной... и общественной культуры»²⁴, кризис идентичности можно трактовать как стремление к сохранению устаревшего образа себя в обстоятельствах, требующих его изменения. Ситуация неопределенности вызывает не только к повышенной адаптивности индивида, но и к качественно иному, ситуационному самоопределению, когда занятая субъектом позиция ведет к соответствующему структурированию или переструктури-

²⁴ Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис ; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – М., 1996. – С. 31.

рованию ситуации и, соответственно, себя. Постоянная смена формы и содержания идентичности может рассматриваться при этом как вторая сторона ситуационного самоопределения.

В данном случае речь идет не о переструктурировании содержаний целостной личности (многопозиционной личности), а о множественности самих личностных форм с потенциальной возможностью имманентной самоструктуриации. Это значит, что человек создает различные личностные организованности, в том числе и профессиональные, четко различая границы персонотипических ситуаций. Опыт новой субъективности следует понимать не как возрастающее внутреннее богатство целостной личности, а как единство человека, способного к реализации качественно своеобразных форм идентичности. Способность к реидентификации начинает рассматриваться как новая задача человека, а следовательно, как актуальная цель образования, в частности, Неклассического Университета.

Вследствие новой для субъекта задачи на реидентификацию особое значение приобретает способность индивида находиться в состоянии неструктурированности. На деле это означает сохранение потенциальной возможности принципиально свободного выбора формы субъективной активности. Опыт собственной незавершенности, нахождения на границе, в точке бифуркации может быть интерпретирован как внутреннее условие готовности индивида к изменениям. Отказ от жесткой идентифицированности с любыми реалиями становится важнейшим признаком новой субъективности.

Нежесткая идентификация, способность к смене идентичности не означает тотального отказа от какой-либо определенности. Именно такую форму поведения мы можем часто наблюдать в постсоветских обстоятельствах, когда неспособность к самостоятельному выстраиванию каких-либо ситуационных устойчивостей выдается за толерантность и свободомыслие. Чаще всего за этим стоит тщательно маскируемая и сохраняемая, витальная (психофизиологическая) дефицитарная идентичность их актора. Необходимо особо подчеркнуть умение индивида создавать временные, локальные устойчивости в качестве универсумов актуального существования. Здесь у нас возникает новый контекст для трактовки *универсальности* как способности индивида создавать ситуационные целостности.

Неклассический Университет начинает интерпретироваться как особое место, пространство или совокупность условий, в которых индивид приобретает потенциальный опыт проектирования и конструирования различных типов целостностей и релевантных им субъективностей (форм идентичности). Смена идентичности, как отмечалось выше, предполагает способность к деконструкции прежней идентичности или полагания ее как ситуационного конструкта. Таким образом, может быть определено место для обсуждения вопросов содержания нового универсализма Неклассического Университета.

Такого рода самопрактикование представляет собой социокультурную новацию, поскольку весь прежний исторический опыт человека основывался на заботе о фиксированной идентичности. Психотерапию, например, в этой связи можно рассматривать как особую «практику снятия неопределенности» и обретения индивидом социокультурной устойчивости²⁵. Недаром ее расцвет приходится на период «гибели богов», а упования чаще всего апеллируют к человеческой природе как последнему оплоту устойчивого бытия.

Сегодня и эта надежда становится все более призрачной. То, что на первый взгляд выступает как индивидуально-личностная определенность, на поверку оказывается социокультурной функцией. Социокультурные процессы развертываются на материале индивидуального и группового сознания, вызывая к жизни эффекты идентичности и соответствующих им действий. Индивид приобретает и теряет идентичность в коммуникативно-информационных потоках разного качества. Субъект только и может возникать в них как момент фиксации и самоопределения. Из этого следует, что субъектность нельзя рассматривать исключительно как индивидуальное творчество человека, продукт порождения из самого себя. Различные формы субъектности – это скорее кристаллизация социокультурных эффектов на полюсе индивидуума, процесс, в котором индивидуальное усилие выступает формообразующим началом. Содержание коммуникативных потоков (сред) не является, как правило, атрибуцией индивида.

²⁵ *Асмолов А.* От практической психологии – к развивающему образованию // *Детский практический психолог.* – 1996. – № 2. – С. 11.

Образование «ситуационных целостностей» – событийный акт. Это означает, что событие не является чем-то внешним для человека, а обладает статусом внешне/внутренней реальности. Нечто, именуемое событием, должно резко менять способ жизни человека. Субъективность и событие – явления одного порядка. В то же время в событийности присутствует момент участного бытия человека, его внутреннее усилие. Человек должен что-то сделать с собой, чтобы событие произошло. В залоге данного фрагмента это «что-то сделать с собой» означает сложную активность самопрактикования (деконструкцию – неконструирование – конструирование – деконструкцию). Так в самом общем виде может быть представлена схема реидентификации индивида, опыт которой, по нашему убеждению, студент должен приобрести в образовательных ситуациях Неклассического Университета.

Поскольку акт порождения мы рассматриваем в двух формах (стратегиях) – конструирования и проектирования, постольку необходимо обозначить особенности практики себя (реидентификации) в каждой из них.

В первом случае реидентификация не носит характера полного преобразования, поскольку в акте трансформации присутствие прежнего опыта остается весьма значительным. Самокатегоризация сообразуется при этом с рефлексивной реконструкцией оснований собственной активности в горизонте той или иной научной стратегии (дискурса) и принятия на себя соответствующих обязательств. Ориентируясь в Неклассическом Университете на идеалы новой науки, следует признать, что экзистенциально-личностные конструкты и соответствующие структуры оказываются вовлеченными в реидентификационные процедуры в той степени, в какой этого требуют избранные исследовательские стратегии. Так, например, парадигмы классической, неклассической и постнеклассической науки допускают различную степень включенности субъекта в процедуры исследовательского действия. В постнеклассическом варианте эта включенность будет наиболее высокой.

В случае второй стратегии реидентификация носит радикальный характер самопреобразования, в результате которого индивид приобретает опыт, не поддающийся описанию в системах привычных значений. Это побуждает субъекта к поиску нетрадиционных семантико-семиотических организованностей и способов их

употребления. Установление имени и его объективация означают финальную точку акта идентификации, после чего должны запуститься механизмы деконструкции. Зависимость от опыта только что приобретенного порядка может оказаться весьма высокой.

Реидентификация (как базовое условие порождающего действия) и содержание самопрактикования вызывают к жизни новое отношение человека с культурой. В целом можно говорить о субъективации культуры. В данном случае мы апеллируем к тому пониманию, в котором к культуре относят все, что возникает в смыслопорождающей и смыслопостигающей деятельности человека, занимающего по отношению к миру определенную позицию²⁶. Таким образом, культура – это опыт установления и поддержания смыслового порядка. *Культуропорождение* в результате начинает рассматриваться как *смыслоупорядочивающая* активность человека.

Культуротворческое отношение касается прежде всего двух основных функций культуры: ориентации человека в мире и достижения взаимопонимания (согласия), солидарности. Исторически обе эти функции обусловлены и связаны между собой универсализирующим культурным механизмом – абсолютизацией. Абсолютизация представляет собой наделение каких-либо реалий сверхценностью. Сверхценность является необходимым, но не достаточным качеством предметов абсолютизации. Для выполнения указанных выше функций культурные реалии должны получить статус безусловных, «трансцендентальных» сущностей. Чувственные данности для означенных целей малопригодны. «Замыкание индивида на социум, – пишет по этому поводу философ А. С. Арсеньев, – лишает его трансценденции, бесконечности. Групповое “мы” всегда морально, но всегда и безнравственно»²⁷.

Кризис Абсолюта как принципа функционирования культуры мы рассматриваем как существенную характеристику переживаемого нами момента. В результате этого кризиса становится труднодостижимым общественное согласие и взаимопонимание,

²⁶ Вебер М. «Объективность» познания в области социальных наук и социальной практики // *Культурология. XX век. Антология.* – М., 1995.

²⁷ Арсеньев А. С. Размышление о работе Рубинштейна «Человек и мир» // *Вопросы философии.* – 1993. – № 5. – С. 151

разрушаются интерсубъективные пространства, в которых конституируются общие предметы и явления, социальный мир в целом. Человек «перестает отражаться в зеркале социального мира, становится неузнаваемым для самого себя»... и это «порождает чувство неуверенности и тревожности, психосоматические синдромы, острые депрессии и психозы»²⁸. Таким образом, преодоление социокультурного кризиса делает задачу выработки иных способов отношения человека с культурой жизненно значимой. Из этого понимания мы исходим в трактовке *исторической миссии* Неклассического Университета, как места, где сообщество вырабатывает сегодня *новые отношения человека с культурой и беспрецедентные формы человеческого существования*.

Задача пробуждения культуропорождающей (смыслопорождающей) активности побуждает к смещению фокуса внимания с процесса познания (Классический Университет) на понимание (Неклассический Университет). Последнее интерпретируется нами как центральный момент ситуационного самообнаружения человека. Понимание – есть момент генезиса смыслового порядка, образования культурной формы. При этом мы, вслед за К. Ясперсом, различаем два типа понимания. Первый тип соотносится с научной ориентацией и подчинением, включенностью понимания в процесс познания. Ясперс называет его статическим²⁹. Статическое понимание апеллирует к имеющимся объектам-данностям, описывает их, устанавливая каузальные связи между отдельными элементами. Ценностью такого понимания выступает инвариантность интерпретации, а основным средством анализа и обобщения выступает аналогия. Сама возможность такого понимания зиждется на допущении некой исходной субстанции (сущности), которую следует выявить, объективировать в акте исследования. В этом случае понимание можно рассматривать как итог процесса познания.

Статическому пониманию противопоставляется генетическое понимание. Г. Зиммель различил эти типы понимания как понимание *сказанного* и *говорящего*. Во втором случае акцент делается на незавершенном, живом и диалогическом характере процесса по-

²⁸ *Ионин Л. Г.* Социология культуры: учеб. пособие / Л. Г. Ионин. – 2-е изд. – М., 1998. – С. 208–209.

²⁹ *Ясперс К.* Идея университета; пер. с нем. Т. В. Тягуновой ; под общ. ред. М. А. Гусаковского. – Минск : БГУ, 2006. – С. 114.

нимания. Средством такого понимания часто выступает метафора, а само понимание «остается в большей или меньшей степени толкованием, интерпретацией, которое только в редких случаях может достичь относительно высокой степени завершенности»³⁰. В акте интерпретации могут возникать самые разнообразные фигуры понимания как способы образования соответствующих целостностей и имманентного им порядка. Ценностью такой стратегии понимания выступает многовариантность интерпретаций.

Утверждению ценности разнокачественного понимания способствует наличие важного условия порядка – предпонимания. Речь идет о таких структурах нашего опыта, которые несамоочевидны, пред-рассудочны, являются слагаемыми уже осуществленных ранее интерпретаций в виде авторитета и традиции. «Предрассудки отдельного человека, – пишет Гадамер, – в гораздо большей степени, чем его суждения (Urteile), составляют историческую действительность его бытия»³¹. С этой точки зрения «чистых» пониманий не бывает и быть не может. Однако необходимость овладения индивидом способностью к разнокачественному пониманию и интерпретации ставит нас перед необходимостью обращения внимания на эту предпосылочность нашего опыта, что не может быть ни чем иным, как культурной рефлексией. Слова обозначают вещи, вещи постоянно ускользают от значения. Новый тип образовательной активности предполагает и смену типов обобщений, от анализа и абстрагирования к типологиям, сериям, «семейным сходствам»³².

Применительно к университетскому образованию следует говорить о том, что его субъект должен научиться *деконструировать имеющийся у него опыт, т. е. обрести коммуникационную компетентность, обнаруживать себя в ситуации неупорядоченных значений, производить их ситуационное структурирование в соответствии с признанными значимыми перспективами*. Возникновение новых структур субъективности – есть возникновение

³⁰ Ясперс К. Идея университета ; пер. с нем. Т. В. Тягуновой ; под общ. ред. М. А. Гусаковского. – Минск : БГУ, 2006. – С. 117.

³¹ Гадамер Х. Г. Истина и метод: основы философской герменевтики ; общ. ред. и пер. с нем. Б. Н. Бес-сонова. – М., 1988. – С. 329.

³² Витгенштейн Л. Философские исследования // Философские работы. Ч. 1. ; пер. с нем. М. С. Козловой и Ю. А. Асеева. – М., 1994. – С. 75–319.

новых форм самоорганизации субъекта (культурной формы), его самотрансформация, а значит, и отказ от сложившихся ранее порядков и перспектив. В целом можно говорить не о структурировании прежде единого синкретического опыта (дифференциации), а о возникновении разных целостностей опыта (*диверсификации*). В результате таких самотрансформаций (самообразования) возникает эффект контекстуальной чувствительности, что означает способность стать в отношении к собственным опытам-трансформациям. Такого рода эффект обучения можно предварительно назвать *образовательным опытом* студента университета. С нашей точки зрения, этот опыт специфичен и отличается по своей структуре от опыта повседневной жизни и опыта познания. Речь идет о новой форме опыта, приобретаемой студентом в университетском образовании. Психолого-педагогическая интерпретация данного вида опыта – самостоятельная исследовательская задача.

Образование при такой постановке также начинает приобретать не статические, а динамические характеристики и соотносываться не столько с институтами, пространством и временем, сколько с моментами опытных преобразований. Эти моменты мы и предлагаем называть *образовательными событиями*. С известной долей преувеличения мы можем сказать, что университетское образование есть в той мере, в какой осуществляются подобные опытные преобразования, и нет его в той мере, в какой господствуют случайные коммулятивные эффекты. Образование в этой интерпретации указывает также на ценность опытного разрыва.

Возникновение новой структуры понимания также может быть обозначено как событие. Событийность всегда поворотный пункт, то, после чего течение жизни в дособытийных характеристиках уже невозможно. На полюсе индивида событийность выступает как особое состояние сознания, момент истины, как нечто, о чем сказать можно только так и никак иначе.

Событийность связана с прерыванием, пространственно-временным разрывом, переходом из одной реальности в другую. Она сопровождается определенной работой сознания по гештальт-переключению с одного способа видения на другой. Одновременно событийность коррелирует с пиком приобретаемой культурной формы.

Событийность – центр образовательного процесса, однако ее центральность нельзя мыслить в качестве одноактности и един-

ственности. Речь идет о многократном переживании субъектами образования разнособытийности и обретении в этом пребывании качественно своеобразных идентичностей. В каждом событии индивид собирает себя на новом основании, и каждый раз делает это заново.

Самоинтеграция, как уже говорилось выше, предполагает в качестве своей предпосылки состояние дезинтегрированности, несобранности, диффузности, бессобытийности. Данное состояние – момент предсобытийный, в языке психологии описываемый как кризис идентичности. По сути своей это и есть состояние неопределенности, разоформленности бытия. Все прежние устойчивости становятся размытыми, эфемерными, исчезающими. Переживание получает катастрофические черты, в некотором смысле индивид переживает символическую смерть.

Постсобытийность во многом напоминает предсобытийность. Дезинтеграция составляет суть этого состояния. Однако в нем есть и отличия. Если предсобытийность во многом интендирована неудовлетворенностью, проблематичностью ситуации пребывания, а мотивационная тенденция строится как центробежная, то постсобытийность оказывается связанной с предельным высокоценным опытом событийности, и мотивационная тенденция приобретает центростремительный характер. Возникает событийная зависимость. Это обстоятельство во многом психологически объясняет такие феномены, как «невроз войны», «афганский синдром» и пр. Опыт предельного состояния обладает высокой валентностью для индивида, и отказ от него, по крайней мере, в прежней форме, приобретает в современных обстоятельствах жизненную значимость и воспринимается как утрата. По всей видимости, действующему субъекту, однажды испытавшему событийный опыт, приходится преодолевать мотивационный конфликт, отказываясь от устойчивости во имя новых возможностей.

Важное значение в этой связи приобретает переоценка индивидом предсобытийных состояний. Ему необходимо научиться видеть в них момент начала, точки роста. Такого рода задача противоестественна. В типических, в особенности повседневных, формах мы стремимся к исключению этих фрустрирующих нас состояний. В гештальтпсихологических исследованиях зафиксирован закон прегнантности, согласно которому возникающие в восприя-

тии образы стремятся к структурной организованности, завершению. Данный закон объявлен представителями этого направления фундаментальным человеческим качеством. По нашему мнению, гештальтпсихологи обнаруживают сложившуюся в культуре форму психического поведения, которая соотнобразуется со смыслоупорядоченным бытием. Автоматически осуществляемый синтез сознания организует понятный мир.

Кризис культуры заставляет нас искать иные способы культурного поведения и проектировать релевантные им психологические механизмы. В данном случае речь идет о способности человека к сохранению состояния незавершенности, о нарушении прегнантности, о способности к продлению состояния диффузии, разорванного понимания и смысловой неупорядоченности (бессмыслицы). Приобретение этого опыта становится важной образовательной задачей в Неклассическом Университете.

ПЕДАГОГИКА НЕКЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Задача самотрансформации индивида, изменения им своего «способа существования»³³ проблематизирует сложившиеся к настоящему времени в университетском образовании педагогические условия и средства. Как известно, само значение *педагогического* возникало как реализация определенного места в системе трансляции культурного содержания. Педагогическая установка традиционно связывалась со знанием того, *кому, кого и куда* вести. Основанием педагогического действия служит идея «иного мира». «Эта “гипотеза” позволяет ему (педагогу) вступить в организованную коммуникацию с учеником, направленную на передачу определенных содержаний, имеющих значение в этом ином мире»³⁴. Деструкция указанной установки не может не вести к кризису ориентации и экзистенциальному вакууму у субъектов традиционного педагогического процесса.

³³ Фуко М. Археология знания; пер. с франц. С. Митина, Д. Стасова. – Киев, 1996. – С. 311.

³⁴ Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования. – М., 1993. – С. 137.

Образовательный опыт самотрансформации не может быть передан ни прямо, ни опосредованно, он может появиться только у самого субъекта образования, что, собственно, его и делает таковым. В то же время, как нам представляется, не требуется особых доказательств того, что без специальных педагогических условий образовательный опыт не образуется. Ключевым условием его возникновения выступает, с нашей точки зрения, специально организованная *педагогика среды*.

В интересующем нас аспекте смыслопорождения можно вести речь о двух основных типах образовательных сред, которым дадим метафорические имена: «рассол» и «джаз». В первом случае возникает образ соленой жидкости, насыщенной соками засоленных в ней продуктов. Новый продукт, попадая в рассол, гомогенизируется, приобретает качество целого. Вторая метафора вызывает к жизни образ импровизирующего оркестра, в котором целое только и существует как момент и эффект взаимодействия, как нестатическая среда, организованность разнородного, вне которого отдельные элементы теряют свое качество. То есть среда понимается нами не как внешнее условие жизнедеятельности индивида, в которой сам индивид является лишь элементом, подлежащим упорядочиванию в данном контексте, а как процесс и результат его собственной активности.

Важнейшим принципом построения образовательных сред, равно как и механизмом самотрансформации и смыслопорождения, выступает содержательная коммуникация. В ее интерпретации нами делается акцент на двух аспектах коммуникативности.

В о - п е р в ы х, мы, вслед за Г. П. Щедровицким, полагаем, что всякий текст (речь) своим содержанием очерчивает *коммуникативное пространство*, образуя его внутреннее смысловое поле. Последнее встроено во множество актуальных контекстов, содержащих совокупность прямых или косвенных адресатов, которым он предназначен и которым явно или скрыто оппонирует Бахтин.

Эта намеренная отсылка смысла к актуальным контекстам и реальным адресатам является первым условием коммуникативности: смысл текста определяется не непосредственно, а через коммуникативное пространство.

В о - в т о р ы х, всякий текст (речь) становится интерсубъективным, будучи помещенным в реальный процесс коммуникации, в

реальное пространство преобразования³⁵, которое в таком случае оказывается *средой коммуникации*.

Таким образом, коммуникативное пространство – внутренний коммуникативный содержательный смысл текста, среда же коммуникации (или коммуникативная среда) является внешней реальной средой процесса коммуникации, в который вовлечен текст (речь). Если среда коммуникации по охвату адресатов более узкая, нежели пространство коммуникации, то такой текст (речь) является некоммуникативным и, наоборот, если среда коммуникации равна (или шире) пространству коммуникации, то такой текст является коммуникативным.

Главной чертой образования среды является направленность педагогического усилия не на личность студента или материальные условия взаимодействия, а на специфические формы коммуникации и предметы-посредники (медиаторы). Идея посредничества в отечественной психолого-педагогической традиции активно развивалась Л. С. Выготским. Суть его позиции может быть выражена следующим образом. Развитие психических функций происходит за счет включения в их структуру исторически определенных культурных посредников – идеальных форм – семиотических организованностей, что превращает элементарные психические функции в высшие. Выготский, как известно, наиболее детально разработал медиаторную роль слова (речи), он указывал на то, что посредник качественно изменяет прежнюю функцию, выступая в новой для себя роли или значении, он способен задавать формы новой целостности, изменяющей порядок включенных в нее элементов. Смена типа целостности – есть шаг человеческого развития, качественно новый уровень психической организации индивида³⁶.

Именно поэтому столь судьбоносное значение в теории Выготского имеет культура. Создавая и накапливая различные классы медиаторов, общество не только усиливает потенциал социализации, но и создает принципиальную возможность для гуманитар-

³⁵ *Мамардашвили М. К.* Другое небо // Как я понимаю философию. – 2-е изд. – М., 1992. – С. 329.

³⁶ *Вебер М.* «Объективность» познания в области социальных наук и социальной практики // Культурология. XX век. Антология. – М., 1995. – С. 47.

ного экспериментирования. Понятно, что перечень медиаторов не исчерпывается их вербальными эквивалентами. Последователи Выготского расширили этот список, включив в него знак, символ, миф³⁷. В общекультурном смысле, по нашему мнению, в качестве медиаторов можно рассматривать такие «символические предметы», как религия, магия, научные парадигмы и т. д. Для нашего изложения важно подчеркнуть интересубъективную и интерактивную природу медиаторов. Именно в этом значении мы и предлагаем рассматривать идею педагогики среды.

Построение типологии медиаторов для образовательных целей представляет собой перспективную задачу. В данный момент мы можем только обозначить некоторые подходы к ее разработке.

Суть нашего подхода состоит в интерпретации коммуникативной природы посредующих структур. Поскольку в образовании нас интересуют механизмы деструкции и конструирования смыслового порядка, постольку наше внимание обращается на те способы, которыми данный порядок устанавливается в культуре. В самом общем виде логика его установления в процессах стихийной социализации была разработана в рамках понимающей социологии А. Шюца, согласно которой человек приходит в мир уже установленных конвенций-значений и осваивает его. «Этот опыт в форме “личного знания” выступает как схема, с которой мы соотносим все наши восприятия и переживания»³⁸. Традиционное образование, построенное на парадигме «усвоения», воспроизводит эту схему, предъявляя учащемуся разнообразные структуры значений и побуждая их к воспроизводству. Идеалом такого образования выступает не просто усвоение значения, но и открытие лежащего в его основе социального смысла. Понятно, что при этом смысл не дан, а задан.

В ситуации смыслопорождающего образования отношение со значением «переворачивается». Мы оказываемся в неструктурированной ситуации, когда не только значений и адекватных им знаковых форм, но и самих смыслов еще нет. Смыслы появляются

³⁷ *Зинченко В. П.* Культурно-историческая психология: опыт амплификации // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 13.

³⁸ *Шюц А.* Структура повседневного мышления ; пер. с англ. Е. Д. Руткевич // Социология исследования. – 1998. – № 12. – С. 129.

впервые как результат упорядочивающего усилия в коммуникативном процессе университетского образования. Смысловое взаимодействие (диалог) приводит к появлению значений и форм их выражения. Вполне возможна и иная стратегия смыслопорождения, в которой ведущее место отводится игре формы, индуцирующей генерирование смыслов с последующей их конвенциализацией.

В качестве посредника акта образования нами рассматриваются информационно-коммуникативные процессы, занимая позицию в которых, субъект конституирует свою идентичность. Разнокачественные процессы создают принципиальную возможность для разнокачественного образовательного опыта.

В связи с предпосылочностью нашего опыта, зависимостью от «истории отношений»³⁹ особое значение приобретает тема смены посредника. В этом случае возникает необходимость поиска специальных символических средств (своего рода посредников), призванных обеспечить формальную деструкцию. В этом отношении продуктивной представляется особым образом интерпретированная идея «превращенной формы» Мамардашвили⁴⁰. Превращенная форма (квази понятие) – специфический культурный предмет иррационального характера, не сводимый к фикциям и иллюзиям сознания, поскольку для воспринимающего индивида он имеет вполне объективный статус. В известном смысле эти мнимые объекты выступают в качестве опор сознания, являясь псевдосубстанциональными элементами, посредством которых реализуются другие отношения. В этих предметах отсутствует связь между знаком и значением, а значит, и прямое выражение упорядоченности и последовательности реальных отношений, приводимых ими в действие. Эти предметы не поддаются квалификациям культурного взаимодействия, поскольку сами выступают как пограничные образования. Их значение состоит прежде всего в том, чтобы не допустить взаимной ассимиляции и символического обмена. Та-

³⁹ Джерджен К. Дж. Социальное конструирование и педагогическая практика ; пер. с англ. А. М. Корбута ; под ред. А. А. Забирко // Образовательные практики: амплификация маргинально-сти. – Минск, 2000. – С. 94.

⁴⁰ Мамардашвили М. К. Другое небо / М. К. Мамардашвили // Как я понимаю философию. – 2-е изд. – М., 1992. – С. 315.

кого рода объекты мы рассматриваем, наряду с медиаторами первого вида, в качестве основных предметов педагогической заботы в Неклассическом Университете.

В зависимости от решаемых в образовательном процессе задач можно говорить о *динамике форм опосредования или динамике образовательной среды*. Рассмотрим один из возможных вариантов такой динамики с опорой на уже введенные выше представления о характере культуропорождающей активности субъектов образовательного процесса.

Первый способ опосредования строится под задачу порождения типа конструирования (реконструкции). Преподаватель создает проблемно-конфликтную ситуацию с недостаточностью (или избыточностью) условий ее завершения. Задача студентов состоит в достраивании обнаруживаемой незавершенности до полноты. В акте интеллектуального действия наибольшую нагрузку в этом случае выполняет реконструирующее воображение. Материалом предметной реконструкции выступают информационные элементы разной природы (идеи, идеальные объекты, модели, неупорядоченные эмпирические множества). Подготовка неорганизованного материала является заботой педагога, однако по мере становления конструктивной активности в нее могут и должны включаться студенты. Посредством смены предмета упорядочивания, а также медиаторов-посредников происходит управление развитием образовательной ситуации.

Данный способ опосредования связан с центрацией образовательной ситуации на полюсе педагога. Это означает одновременно и реализацию соответствующей модели ответственности с внешним локусом контроля у студента. В начале образовательного взаимодействия все элементы структуры ответственности (предмет, субъект, инстанция) конструируются преподавателем. Педагогическая задача состоит в постепенной передаче содержания ответственности от преподавателя к студенту. Очевидно, что при ее решении в качестве переходной инстанции интернализации ответственности может выступать учебная группа. Именно ей преподаватель делегирует полномочия центра ситуации с последующей его передачей от группы к каждому отдельному участнику.

Второй способ опосредования связан с проектированием – культуропорождением второго типа. Предмет упорядочивающей ак-

тивности участников образовательного взаимодействия образуется здесь путем тематизации проективных содержаний коммуникантов и является результатом конвенции субъектов процесса образования. В акте интеллектуального действия наибольшую нагрузку в этом случае выполняет продуктивная фантазия. Исходным условием для реализации данного типа культуропорождения будет являться предметно-тематическая неопределенность, в отличие от неполноты или избыточности предметных содержаний в первом способе опосредования. При этом неопределенность оказывается связанной не столько с так называемым материалом, сколько с неопределенностью позиции образующегося субъекта, неопределенностью его намерений. Эта ситуация ставит перед студентом его «собственную психологию, собственную культуру как задачу»⁴¹. Именно в данном варианте педагогического взаимодействия свою эффективность обнаруживают медиаторы-генераторы, конструируемые и инсталлируемые педагогом в семиотическое пространство учебной ситуации.

Структура ответственности во втором способе опосредования выступает в распределенном качестве, поскольку проецирование и обобщение его результатов образуют идентификационный универсум для участвующих в его создании субъектов. Проекция при этом соотносится с созданием внеситуационных идеальных форм, трансцендентных реалий, позволяющих коммуникантам обнаруживать себя в культурном пространстве, образующем иную, чем это было до начала взаимодействия, контекстуальную медиаторную целостность.

В предмет педагогической заботы, кроме уже сказанного, входит также поддержка продуктивной активности студентов: помощь в предметно-тематическом согласовании и развитии созданного во взаимодействии содержания. Важнейшим моментом в деятельности преподавателя на этом этапе выступает поиск новых медиаторных форм по мере исчерпания действующих. Показателем эффективности педагогической работы в рассматриваемом варианте будет появление автономной позиции студентов, стремящихся преодолеть влияние групповых идентификаций.

⁴¹ Берлянд И. Е. К построению психологической концепции школы диалога культур // Школа диалога культур. Основы программы ; под общ. ред. В. С. Библера. – Кемерово, 1992. – С. 71.

Третий способ опосредования связан со способностью студентов к самостоятельному автономному продуцированию посредующих форм-целостностей и их рациональному структурированию. Психологическим основанием такого поведения выступает интернализированная модель ответственности. Причем предметом продуктивной деятельности студентов становятся не только профессионально-предметные содержания, но и те условия, в которых эти содержания появляются. В средах данного типа обнаруживает себя способность к аутодидактике, умение превращать любую жизненную ситуацию в образовательную. Таким образом, все элементы образования создаются творческим, порождающим сознанием индивида. Третий способ опосредования обнаруживает системное единство трех интеллектуальных процессов: мышления, воображения и фантазии, выступающих когнитивным основанием культуропорождающей деятельности студентов. В своей совокупности отмеченные интеллектуальные процессы можно рассматривать как основание проектно-конструктивных способностей образующихся индивидов.

В то же время ориентация преподавателя на работу с образовательными средами ведет к отказу от определения им содержания и формы процесса самотрансформации образующегося субъекта, поскольку, во-первых, процессу самоизменения подчинен и сам педагог, а во-вторых, оказывается, что эффекты самоорганизации невозможно программировать и проектировать заранее, без разрушения качества «само». Для этих эффектов можно лишь создавать условия и фиксировать либо их наличие, либо их отсутствие. При этом сама фактичность эффектов представляет одну из важнейших задач педагогической экспертизы, которая становится «непрямым» исследованием, т. е. исследованием учебных произведений, текстов в широком смысле слова⁴².

Таким образом, задача смыслопорождения в Неклассическом Университете выдвигает коммуникативную компетентность преподавателя на центральное место в структуре его педагогической компетентности. Однако последняя не означает простое переструк-

⁴² Берлянд И. Е. К построению психологической концепции школы диалога культур // Школа диалога культур. Основы программы ; под общ. ред. В. С. Библера. – Кемерово, 1992. – С. 74.

турирование традиционного педагогического опыта, а предполагает существенное изменение его значения. Сделаем по этому поводу несколько принципиальных замечаний.

Отметим прежде всего, что компетентность в коммуникации всегда являлась составляющим элементом обучения и организации знания⁴³, но отнюдь не принципом самой социальной инженерии. Анализ современных реформ образования показывает, что существующий способ коммуникации не позволяет эффективно производить планируемые изменения. И дело здесь не в субъект-объектном отношении преподавателя к студенту, а гораздо глубже. Гуманитарные технологии, лежащие сегодня в основе образования, ориентированы на упаковку и трансляцию, но не на порождение смысла. В них и студент, и преподаватель оказываются выключенными из процесса производства отношений, а следовательно, и значений.

Мы полагаем, что утверждение в образовании того или иного типа коммуникации оказывается не нейтральным в этическом и экзистенциальном плане актом, а социальным действием, которое затем может генерализироваться и закрепляться как содержательное основание культуры вообще, участвуя в производстве нового или поддержании старого смыслового порядка. В этом плане точнее было бы говорить не столько о коммуникации, сколько о коммуникативной стратегии, тем самым внося в это определение содержание выбора перспективы и указывая на необходимость постоянных усилий для поддержания этого выбора.

Вслед за С. Дацюком мы различаем коммуникативные стратегии манипуляции и коммуникативные конвенциональные стратегии.

В манипулятивной стратегии смысл порождается и упаковывается до коммуникативного процесса трансляции смысла. Трансляция смысла является коммуникативным действием производителя смысла и мало влияет на сам смысл. Более того, в манипуляции коммуникативные действия сторон неравноправны, и одна сторона (производитель смысла) управляет другой стороной (адресатом этого смысла).

⁴³ Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования. – М., 1993. – С. 234.

В конвенциональной стратегии смысл порождается, упаковывается и транслируется внутри коммуникативного процесса, где коммуникативные действия сторон равноправны. Коммуникативный процесс в такой же мере производит смысл, как и докоммуникативные действия. Выбрать ту или другую точку зрения, принять в качестве основной ту или иную коммуникативную стратегию – вопрос веры и морали, вопрос экзистенциального выбора, а не теоретических аргументов. Особую ценность в данной стратегии приобретает такой тип взаимодействия, в котором, как считает Хабермас, имеют место разнокачественные дискурсы, т. е. правила и условия взаимопонимания, а значит, и претензии сторон на значение (например, дискурс языка, дискурс логики, дискурс права и т. д.).

Реализация коммуникативного принципа в целом означает критический пересмотр процедур педагогического целеполагания, а значит, и целерациональной, результативной детерминации.

Библиографические ссылки

1. *Арсеньев А. С.* Размышление о работе Рубинштейна «Человек и мир» // Вопросы философии. – 1993. – № 5. – С. 130–160.
2. *Асмолов А.* От практической психологии – к развивающему образованию // Детский практический психолог. – 1996. – № 1–2. – С. 9–12.
3. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания ; пер. с англ. Е. Д. Руткевич. – М., 1995
4. *Берлянд И. Е.* К построению психологической концепции школы диалога культур // Школа диалога культур. Основы программы ; под общ. ред. В. С. Библера. – Кемерово, 1992.
5. *Вебер М.* «Объективность» познания в области социальных наук и социальной практики // Культурология. XX век. Антология. – М., 1995.
6. *Витгенштейн Л.* Философские исследования // Философские работы. Ч. 1. ; пер. с нем. М. С. Козловой и Ю.А. Асеева. – М., 1994. – С. 75–319.
7. *Гадамер Х. Г.* Истина и метод: основы философской герменевтики ; общ. ред. и пер. с нем. Б. Н. Бессонова. – М., 1988.
8. *Джерджен К. Дж.* Социальное конструирование и педагогическая практика ; пер. с англ. А. М. Корбута // Образовательные практики: амплификация маргинальности ; под ред. А. А. Забирко. – Минск, 2000. – С. 74–101.

9. Дьюи Дж. Реконструкция в философии ; пер. с англ. М. Занадворова, М. Шишкова. – М., 2001.
10. Зинченко В. П. Культурно-историческая психология: опыт амплификации // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 5–19.
11. Ионин Л. Г. Социология культуры: учеб. пособие. – 2-е изд. – М., 1998.
12. Концепция ИПК как Центра развития образовательных практик. – Минск, 1995.
13. Корбут А. Кризис идентичности – кризис знания – кризис образования // Психологическое образование: контексты развития ; под ред. А. А. Полонникова, М. А. Гусаковского. – Минск, 1999. – С. 42–55.
14. Мамардашвили М. К. Другое небо // Как я понимаю философию. – 2-е изд. – М., 1992. – С. 320–339.
15. Мерло-Понти М. Феноменология восприятия. – СПб., 1999. – С. 123–124.
16. Ортега-и-Гассет Х. Вокруг Галилея // Избранные труды. – М., 1997. – С. 233–403.
17. Полонников А. А. Кризис личностно-определенной формы бытия человека в современной социокультурной ситуации // Адукацыя і выхаванне. – 1997. – № 7. – С. 73–81.
18. Розин В. М. Проектирование как объект философско-методологического исследования // Вопросы философии. – 1984. – № 10. – С. 100–111.
19. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. ; гл. ред. В. В. Давыдов. – М., 1993. – Т. 1.
20. Сартр Ж. П. Проблемы метода; пер. с фр. В. П. Гайдамака. – М., 1993.
21. Сорокин П. А. Социокультурная динамика. – Человек. Цивилизация. Общество. – М., 1992. – С. 425–504.
22. Старжинский В. П. Методология в сфере науки и проектирования // Известия междунар. акад. техн. образования. – Минск, 2000. – С. 2–20.
23. Степин В. С. Основания науки и их социокультурная размерность // Наука в культуре. – М., 1998. – С. 65–81.
24. Фейерабенд П. Ответ на критику // Структура и развитие науки (из Бостонских исследований по философии науки). – М., 1978. – С. 419–470.
25. Фуко М. Археология знания ; пер. с франц. С. Митина, Д. Стасова. – Киев, 1996.
26. Шюц А. Структура повседневного мышления ; пер. с англ. Е. Д. Руткевич // Социология исследования. – 1998. – № 12. – С. 129–137.

27. *Щедровицкий П. Г.* Очерки по философии образования. – М., 1993.

28. *Эриксон Э.* Эдентичность: юность и кризис ; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – М., 1996.

29. *Ясперс К.* Идея университета ; пер. с нем. Т. В. Тягуновой ; под общ. ред. М. А. Гусаковского. – Минск : БГУ, 2006. – 159 с.