

Принципы научного образования

А. О. КАРПОВ

Принято говорить, что мы вступаем в эпоху общества, основанного на знаниях; при этом порой умалчивается, хотя и скрыто полагается тот факт, что знания эти есть продукт рациональным образом организованной науки; науки, которая все более пронизывает не только профессиональную, но и обыденную жизнь современного человека. Не будет преувеличением сказать, что наука создала современного человека, и, несомненно, наука играет решающую роль в его образовании. Вместе с тем наука переходит в разряд житейских вещей, она становится инструментом повседневной обыденности, зачастую очень рутинным и привычным инструментом; она перестает удивлять и в этом причина повсеместного падения интереса у молодых людей к науке. Сегодня именно школа в первую очередь обвиняется обществом в таком положении дел, школа, которая уделяет недостаточное внимание занятиям наукой; так считают 59.5% респондентов опроса, проведенного Евробаромстром в (5 странах Европейского Союза [1. С. 43]. В этих претензиях есть доля истины, поскольку создание новой обыденной инструментарности, каковой является научная аналитичность ума, в значительной степени есть дело и забота организованного обучения, а не как ранее, когда психический инструментарий обыденной жизни обретался в семье, в кругу сверстников, на улице, и школа, давая знания абстрактные, совершенно не несла ответственности ни за этот инструментарий, ни за эту жизнь. Однако, как и ранее, обыденное знание усваивается по большей части контекстно; следовательно, стиль научного мышления, представляя собой ценный и нужный инструмент сегодняшней повседневной жизни, может вырабатываться школой только в сопряженности научного знания с миром человеческих потребностей; т.е. для каждой конкретной личности это знание должно находить свои градации полезности, позиционности и инструментарной опробованности, иначе говоря, становится знанием, готовым к повседневному употреблению - инновационным знанием, и это последнее, как мы увидим далее, накладывает требования такой инновационности и на образовательную среду, и на учебный технологизм, заставляя современную школу преодолевать то, что она всегда понимала под "наукой" - формальные манипуляции над содержанием школьных учебников.

Научно-практический метод обучения школьников, созданный в последнее десятилетие в нашей стране [2. С. 44], другие методы научного образования, распространяющиеся сегодня в школах Старого и Нового света, дают свой ответ на этот вызов,

конституируя в своей инструментальности познавательный технологизм, свойственный науке. Эти методы создают возможность работы со знанием через разнообразную научно-исследовательскую практику, технические разработки, социальные проекты, другую профессионально-ориентированную познавательную деятельность молодых людей, которая включается как в учебный процесс, так и происходит в свободное время. Находящее себя в этих методах творчество содержит значительный объем внерациональных познавательных актов, таких как инсайт и интуиция. Встав на путь развития методов научного образования, школа изменяет традиции своей книжной замкнутости; она расширяет сеть социального сотрудничества и проникает во внешний мир, создавая ассоциации с субъектами профессиональной системы общества - научными институтами, предприятиями, организациями. На равных правах с учителем в дело образования включается профессиональный наставник. Учебное действие приобретает свойство создавать новое знание, представляющее интерес для познающего индивида и тем самым мотивирует совершенно особым способом усвоение действующего знаниевого стандарта.

Таким образом, школа сегодня движется к своей новой реальности, фундированной научной модальностью проживаемого нами времени; в связи с чем представляется необходимым установление первооснов наступающей образовательной действительности и их предвосхищающая философская интерпретация - задача важная для образовательной теории и практики. Как можно представить принципы современного научного образования? Ответом на этот вопрос является предлагаемый текст.

Принцип институциональной интеграции социокультурного окружения

Школа в различных временах и культурах осуществляет замыкание особых образовательных сообществ в системе специализированных учреждений - акт, обозначенный М. Фуко как "конституирование доктринальной группы, по крайней мере диффузной" с различными формами социального присвоения дискурса [3. С. 74-75].

Античность задала будущему миру три модуса образовательных институциональностей. Зловещий ритм марширующих агелл в Спарте - этих югендформирований, военизированных отрядов малолеток - стал провозвестником государственных и общественных воспитательных институций зомбирующей культуры, культуры тоталитарных режимов и тотализованных умов. Такие отряды и сегодня еще выходят на улицы наших городов. Золотым сном школьной культуры предстает перед нами полифония открытых школ возрастной специализации в древних Афинах, частные грамматические и мусическис школы, гимнасии и государственные эфебии охватывали возрастной диапазон от 7 до 20 лет. Эклектика римского "модернизма" - эта образовательная модернизация греческой школьной культуры - дала нам пример классической замкнутой трехступенчатой системы учебных заведений: школа литератора - школа грамматики - школа ритора, патронируемой государством и предписывающей от его имени. Именно латинская традиция формального образования конституирует двойной разрыв - образовательный между школьной "книжностью" и действующей социальностью и педагогический между декларируемым цicerоновским *humanitas* и учебной практикой. Эту латинскую традицию хорошо усвоит будущая европейская школа.

После римского крушения западноевропейское раннее средневековье являет нам эпоху монастырских школ как образовательных учреждений религиозной культуры - монастырских, соборных, приходских. В последующей средневековой Европе наступает время школ общественных и частных инициатив, опорная институциональность этого периода достаточно общим образом может быть означена как диффузная группа учебных заведений трех ступеней латинской и профессиональной ориентации; начальная ступень здесь представлена церковными, гильдейскими и цеховыми, а позднее и городскими школами, средняя ступень - колледжами, факультетами свободных

искусств университетов, соборными и монастырскими школами, высшая ступень - богословскими, медицинскими и юридическими факультетами университетов, возникающими в XII в. На территории Московской Руси почти до конца XVII в. культуронесущая образовательная среда являла собой диффузную школьную эмбриональность, так называемое "нешкольное" обучение у мастеров грамоты, в семье, в приказе в сочетании с семейно-общинным воспитанием; начавшаяся было в XI-XII вв. консолидация образовательного дела в церковных общинах была сметена азиатским разорением, и только к концу XVII в. начала снова обретать культурно-детерминирующую функцию; так в середине XVII в. возникают греко-латинские школы средней ступени, в частности в Андреевском монастыре в 1649 г., в Спасском монастыре в 1665 г., в Чудовом и Иверском монастырях; в 1687 г. открывается первое высшее учебное заведение - Славяно-греко-латинская академия в Москве. В Новом времени массовое образование в Европе и России представлено системой обособленных образовательных учреждений светской ориентации трех ступеней с классической и реальной моделями обучения. В период новейшей истории доминирующая школьная система характеризуется замкнутостью и межступенчатой преемственностью, при этом в советский период учебные заведения становятся по своей сути учреждениями политической культуры.

То, что сразу обнаруживается в цепи представленных "картинок" реализованных институциональностей образовательных сообществ - так это двойной акт секуляризации.

Первое обмирщение школьная культура переживает через отбрасывание теологии монастырских школ, хотя отпечатки теософического кода продолжают свою жизнь в схоластике школьной познавательности и в период средневековья, и в Новом времени; так возникает школа умственного гедонизма, ищущая, но не находящая себя в наслаждениях интеллектуальных экзерциций и завлекательного преподавания. Попытки второй секуляризации происходят со второй половины XIX в. и приобретают особую интенсивность в первой четверти и в конце XX в. в виде эмансипаторских теорий и педагогического экспериментаторства. Лейтмотивом второй секуляризации стало отбрасывание как трафаретных догм познавательной схоластики, так и педагогических канонов отчужденной от человеческих реалий гуманистики. Однако до недавнего времени перманентные интервенции второй секуляризации - попытки разрушения носителей традиционного начала замкнутых школьных культур пресекались существующим миропорядком. И дело здесь не только в определенной созвучности, как это ни покажется парадоксальным, школьной и внешней культур; в большей степени причина былых неудач - в желаниях внести живую социальность в ту среду, в которой эта социальность может существовать только в препарированном виде. Можно только предполагать, как умирали фрагменты социальности в классах-общинах иллюстративной школы А.В. Лая, в школах "Techniques de travail" С. Френе с их средой рабочих уголков естествознания и техники, в школах-комплексах Дж. Дьюи, культивировавших прагматику ручного труда, в индустриальных школах П.П. Блонского, насаждающих непосильную и жестокую трудовую повинность; там, где эта социальность трансформировалась школьной искусственностью в предзаданные формы педагогической стандартизованности. Такая печальная традиция находила свое непосредственное и самое широкое оправдание в педагогическом дискурсе, который в разных ракурсах рассматривал школьную институцию как некую преднамеренную систему социальной фильтрации, стерилизующую школьную атмосферу от нежелательных явлений окружающей жизни.

Диапазон форм социальной фильтрации в педагогическом дискурсе чрезвычайно широк. При всех реверансах в адрес живой социальности философствующие воспитатели и педагогические теоретики *nolens volens* предписывали школе свои градации социальной герметичности. В поэтических строках Э. Роттердамского, написанных по поводу грамматической школы Дж. Колета, читаем: "Пусть от святого входа прочь/Заразу нравов гонят все наставники" [4. С. 169]; Ян Амос Коменский видел в

школе маленькое дисциплинарное государство, Дж. Локк призывал воспитателя "тщательно оберегать своего воспитанника от влияния дурных примеров" [5. С. 481], Дж. Дьюи полагал, что школа должна "создать упрощенную среду ... защитить, насколько возможно, растущую личность от влияния неприемлемых черт существующей социальной среды" [6. С. 25]. И все это говорится так, как будто вокруг дитя нет улицы, семьи, компании сверстников, культурной и религиозной общины, социального и профессионального круга знакомств его родителей и близких и т.д., и т.п.

При всем том следует заметить, что этот начавшийся и продолжающийся секуляризационной шторм означает приближающееся изменение сегодняшней организации школьного дела. Черты будущих школьных сообществ проступают в современных системах научного образования. Влияние, оказываемое сегодня на школу научно-детерминированной действительностью, принуждает последнюю искать и создавать образовательные конфигурации, в которых эта действительность "живет" и способна порождать в психике школяра полезные для его настоящей и будущей жизни знаниевые и инструментальные комплексы. Но поскольку сама школа чувствует свою внутреннюю отгороженность от подобного рода живой действительности, ощущает свою педагогическую недостаточность для вторжения в те области, где обитает живая практика, так как эти области в значительной мере пронизаны профессиональной деятельностью, которая недоступна школьному учителю, постольку эта школа заключает союз с профессиональными институтами из внешней жизни, образуя ассоциации с вузами, научными центрами, предприятиями материальной и нематериальной сферы, социальными организациями, расширяя образовательную среду через таким образом конструируемое образовательное сообщество. Различные стадии системогенеза подобных интегрированных образовательных систем рассмотрены автором в [2. С. 44-47]. Проблемы понимания жизненности и перспективности подобных образовательных конструкций у педагогических теоретиков и практиков прошлого крайне редки. Мы можем привести здесь как пример немецкого социолога К. Манхейма, обозначившего необходимость "интеграции деятельности школы с деятельностью других общественных институтов" [7. С. 193] и русского психолога И.С. Кона, который перспективы школьного дела представлял как "вынесение значительной части работы за пределы школьного здания и ... кооперация с внешкольными - и не только педагогическими - учреждениями" [8. С. 28].

Вся доминирующая еще в наши дни массовая школа, все те школы, которые представляют нам европейскую традицию послеримских эпох, в своем рождении и в своем развитии являли вариации образовательных систем античности. Сегодня эти трафаретные системы, репродуцирующие старое знание, замещаются системами научного образования, которые конституируют иной технологизм и черпают свою активность в иной научно-профессиональной среде. Поэтому с моей точки зрения основания современного научного образования не выводимы из педагогических традиций прошлого.

Как мы уже видели, вторжение внешних форм социальности, инакомыслие других познавательностей для старой школы нетерпимо и невозможно. Развитие систем научного образования способно вызвать радикальную трансформацию школьного образовательного пространства через включение в школьную архитектуру внешних организаций, которые образуют особые формы взаимной интеграции, переносящие в жизнь и культуру школьных сообществ эманации живой действительности и неузнаваемо изменяющие и эту жизнь, и эту культуру.

По крайней мере три средовых слоя в новой институциональности школы следует выделить для аутентичного представления архитектуры школьных сообществ. Первый слой конституирует структуру внешней институциональности интегрированной образовательной системы, которая может разворачиваться в полиморфные конфигурации учебных и профессиональных организаций. Второй слой представляет собой учебно-научную инновационную среду, соединяющую в особой познава-

тельной атмосфере приложимости получаемых знаний разнородные макро- и микро-научно-ориентированные структуры, например, организуемые молодыми людьми и их профессиональными наставниками исследовательские лаборатории и конструкторские бюро, лесничества и сельскохозяйственные площадки, экологические отряды и творческие мастерские [9. С. 31-37]. Третий слой - это внутренняя среда коллективов, включенных в научно-профессиональную практику. В этой слоистой среде действуют два "учительских" полюса, образуя двойной рефлектирующий центр, один из полюсов которого представляет традиционный педагогический корпус школы, другой же является новшеством, привнесенным системой научного образования в жизнь школьных сообществ, это корпус ученых и специалистов, агентов живой социальности, вписывающих в школьную культуру гетерогенности реального мира.

Напряженная гармония средовых и технологических форм создает особую динамику новых школьных культур, обеспечивая сублимацию внешнего опыта в познавательную активность; динамику, проявляющую себя через новые потенциалы школьной среды: нестационарность структуры как способность включать новые институты, устойчивость организованности как ее способность обеспечивать необходимую процедурность и психический фон, открытость культуры как отсутствие преднамеренной социальной фильтрации. Перед нами открывается система с собственной динамической структурой, пластичной и подстраиваемой под ученические индивидуальности, в которой репрезентируется осуществимость желаемых социальных и профессиональных диспозиций.

Принцип научно-инновационного технологизма

Развитие индивидуальных познавательных техник рассматривается в наступающую образовательную эпоху как путь к обретению иного измерения восприятия, преодолевающего навязываемые познавательные клише и противодействующего наступлению той ужасной реальности, в которой, как замечал Т. Адорно, "овеществление отношений между людьми проникнет в любой опыт и буквально станет абсолютом" [10. С. 100].

Каков был технологизм учебных практик в прошлом?

Об учебно-воспитательном технологизме в Спарте мы можем судить, например, по "Ликургу" Плутарха и метафорически означить его как "дидактику акотет"; в "акотетах" пропасти возле Тайгета уничтожались слабые и уродливые дети (тот же мотив мы находим в идеальном "Государстве" Платона); посредством безжалостной "Рембо-технологии" выращивалась в условиях социальной тотальности особая человеческая порода с экстремальной психикой. Наиболее характерная черта данного технологизма - социально-мазохистская модуляция психического строя личности, и это в той или иной степени будет воспроизводиться в экстремальных культурах последующих тоталитаризмов. Образовательный технологизм эллинской культуры в контексте научения добродетели раскрывается в "Протагоре" раннего Платона через оппозицию формального и духовного знания - афиняне, "когда посылают детей к учителям, велят учителю гораздо больше заботиться о благонравии детей, чем о грамоте и игре на кифаре" [11. С. 208] - и представляет нам пример асинхронного воспитания культурной индивидуальности. В дисциплинарных школах имперского Рима практиковалось стадийное усвоение формальных знаний. Формулу учебного технологизма школы латинской эпохи запечатлел для нас Цицерон: "Дети же римлян воспитываются для того, чтобы они впоследствии могли быть полезны отечеству ...а потому мы должны изучать только такие искусства, которые выгодны для государства" (цит. по [12. С. 51]). а посему в римских школах зачастую отсутствовали занятия математикой, музыкой, спортом.

Падение Западной Римской империи в 476 г. на пять столетий обескнижило ее территории; христианская церковь скрепляла распадающиеся общности; в условиях социальной тотальности раннего средневековья репродуцировался тип личности с

экстремальной психикой, вследствие чего учебный технологизм эпохи монастырских школ реализовался через религиозную модуляцию личности. Включение рациональности знания и социальной диспозиционности в ткань религиозного миропонимания - лейтмотив, который пронизывает школьные культуры последующего средневековья, позволяет означить его технологизм как мастерскую схоластических процедур в сословной дифференцированностиTM. Московская Русь, имея в виду доминантную культуруобразующую роль нешкольного обучения, являет нам вплоть до конца XVII в. в качестве образовательного технологизма научение внушением с общинно-церковной модуляцией.

Новое время приступило к созданию производства социально-типичной личности. Давший теоретическое обоснование классно-урочной системы Ян Амос Коменский в своем труде "Пансофическая школа", вышедшем в 1615 г., полагал, что для учащихся такая "школа перестанет быть лабиринтом, толчейной мельницей, темницей, пыткой для умов, а станет для них, скорее, развлечением, дворцом, пиршеством, раем" [13. С. 52]. Не стала - поточный метод массовой школы явил собой еще большее испытание для индивидуальности. В Новом времени технологизм учебных практик предстает перед нами в виде машинерии формально-дискурсивных процедур в социальной дифференцируемости (Европа) и в сословной дифференцируемости (Россия); и век Просвещения придает лишь оптическую резкость этой новой качественности. В XX в. образовательный дискурс (содержание учебников) все более перестает быть предметом рефлексии, а становится поставщиком информации; последняя, в отличие от знания, не выстраивает деятельных конструктов в психике субъекта, а представляет лишь набор "бездеятельных" данных, которые не способны продуцировать будущую деятельность, а являются лишь частью ее начальных условий, что особенно ярко демонстрируют нам дистанционные и заочные формы обучения. Так в школьную познавательность Западной Европы пришел виртуальный инструментарий виртуального знания.

Таким образом посредством синхронии "институциональность - технологизм" проявляется то, как технологизм учебных практик конституирует один из видов познавательного господства реализованной социальности; именно поэтому он не в силах отказаться от причастности к внутреннему "языку" этой социальности, причастности, которая шифруется в герметичности себе-бытия школьных анклавов и не поддается явному декодированию недоумевающих современников, отказывая им в удовольствии лицедрезать в этом бытии осколки их гипотетических добродетелей, и которая не может быть изъята без того, чтобы голос этой социальности не стал бы иным. Так открывается причина сегодняшнего диссонирования старых учебных практик с нарастающими требованиями познавательной практики, детерминированной эмпирией онаученной обыденности, и это же сбивает с толку при неаналитическом взгляде на связующий континуум внешнего социального со школьным искусственным. Технологизм учебных практик, синхронизованный с господствующими познавательными стилями, изменяет субъективное восприятие окружающего мира, старые сущности меняют свои одежды и получают возможность создавать конфигурации, не мыслимые ранее с точки зрения внутренних позиций, объективируются вовне, меняя культурные ландшафты. Однако есть некоторое противоречие между этой традицией познавательного клиширования, которое социально меняет восприятие, вписывая его каждый раз в новое, корректирующее пространство познавательности, и возникающим в наши дни индивидуальным способом исследования и обретения действительности, в который эта действительность встраивает познавательные процедуры, приобретающие свойства научной аналитичности уже на обыденном уровне, что было продемонстрировано в [14]. Такое противоречие создается особым качеством новой познавательной практики, в которой репрезентируется опыт индивидуальных познавательных техник, снимающий слой за слоем с являющейся действительности гримасы фальшивых метаморфоз. Следовательно, такой познавательный технологизм требует открытости школьной среды.

Характерные отличия новой "исследовательской" доктрины школьного дела заключаются по крайней мере в двух принципиальных особенностях культивируемого ею способа приобретения знаний. Во-первых, это генетически присущая научному поиску недетерминированность познавательной деятельности, выражающаяся в априорной неалгоритмируемости выполнения законченного исследовательского сегмента в том смысле, в каком не может быть заранее распланирована процедурность решения теоретической или практической проблемы, когда не известны ни промежуточные, ни окончательные результаты, не могут быть полностью конкретизированы деятельные последовательности при переходе от одного узла решения проблемы к другому, к тому же и эти переходы не представляемы как некая линейная цепочка, поскольку они обладают и параллелизмом, и тупиковостью, и паутиной скрещиваний, и, наконец, в поле этой неалгоритмируемой процедурности непредсказуемо разбросаны вспышки инсайта, озарения, интуиции. Во-вторых, в познавательной активности, которую организует в себе исследовательская практика, присутствует наполненность вполне определенным внешним смыслом - атмосферой инновационности; последняя предполагает необходимость достижения результата, имеющего в мире взрослости некое ценностное содержание, отличное от абстрактности учебного неактивированного знания.

Различия новой и старой познавательной системы могут быть продемонстрированы и в диспозициях знания, учителя, ученика. В традиционном школьном обучении знания передаются, а не создаются; учитель имеет эти знания в виде приобретенного продукта, как правило, в результате дискурсивных практик, а не практической деятельности в той области, где эти знания являются предметом профессии. В системах научного образования новые знания создаются в результате исследовательской практики; однако скрытая цель этого процесса - усвоение и интеграция регламентированного комплекса знаний, который фиксируется действующими стандартами рациональности. Профессиональный наставник в противоположность учителю в таком "научном" познавательном акте не обладает этими новыми знаниями, но наставник в отличие от учителя владеет приемами их получения. И такая новая диспозиция в системе "знания - учитель - наставник - ученик" предполагает трансформацию классно-урочной системы в некоторую новую процедурность, становление которой мы сегодня наблюдаем и которая освобождается от теоретической концепции "развлекательной педагогики", уходящей корнями в средневековье.

Двойной рефлектирующий центр "учитель - наставник" репрезентируется в биполярной системе подготовки, сочетающей сферу классической школьной процедурности в виде научно-ориентированного обучения с областью знаниевой инновационности [15. С. 1070-1073]. Вопреки педагогической традиции системы научного образования определяют действительно важным не сумму знаний, получаемых и, как часто бывает, не усвоенных учеником, не его способности и дарования, которые в старой школе - лишь нереализованные потенции, а путь его социального и духовного поиска, ибо на этом пути каждый обретает свое — только ему и нужное — и осмысливает желательность и потенциальную полезность приобретенного; по поводу этой незавершенной реальности А. Бергсон замечал, что "жизненные же свойства никогда не бывают полностью реализованными; они всегда - лишь на пути к реализации: это не столько состояния, сколько стремления" [16. С. 49].

Таким образом, та процедурность, которая есть ведущая детерминанта этого пути и которая обозначена нами как принцип научно-инновационного технологизма, кладется по праву в основание этой новой познавательной конструкции, каковой предстоит перед нами система научного образования.

Принцип трансцендентности научного познания

Доминирующее качество познавательного метода исторически проявлялось следующим образом. Античный мир: в Спарте - это военно-патриотический тренинг; в

Афинах - философствующая практика умственных наставлений и моральных проповедей, засвидетельствованная в "Никомаховой этике" Аристотеля как приучение к мыслительной и нравственной добродетелям [17. С. 63-65, 67]; римский дисциплинарный утилитаризм в образовании порождает классическое качество школьной познавательности в виде диктатуры риторического дискурса, редуцированное современной нам школой в простейшие формы трансплантируемого знания.

Европа в раннем средневековье предпринимает судорожные попытки сохранить культурные частицы ускользающей в небытие римской цивилизации; церковь возглавляет эту культурную миссию; ее познавательное орудие обретает качество религиозно-духовного тренинга - мощнейшего психического галлюциногена, посредством которого, как замечал А. Шопенгауэр, "всякий человек, даже самый ученый, считал сверхъестественные вещи, которым учила вера, по крайней мере столь же реальными, как и видимый им внешний мир" [18. С. 48]. Под давлением культурной секуляризации города и светской власти человеку веры даруется милость мыслить свою веру через *ratio*, и это устанавливает в последующей средневековой Европе новое качество познавательного стандарта, а именно прагматику теософической расщудочности, о чем известил "Дидаскаликон" Гуго Сен-Викторского: "Существуют два средства восстановления в человеке подобия Божьего, а именно изыскание истины и упражнение в добродетели ... мудрость состоит из рассудительности и знания" [19. С. 59]. На территории Московской Руси этого периода доминирует педагогика "душевного строения", познавательное действие которой, как писал В.О. Ключевский, идет "от древней школы-семьи, учившей божеству и вежеству ... житейским правилам, праведному житию" в атмосфере "нервного возбуждения", вызванного педагогическим жезлом - инструментом отцовской "ласки" [20. С. 396, 394]; и это качество познавательности может быть означено как аффективность "ведического" чувствования, имея в виду нарицательные значения слова "веды" как священной книги, высшей мудрости.

Реформация, которая стала апофеозом христианского прагматизма, утвердив в алтаре христианских добродетелей и профессиональное служение человека, отслужила панихиду по темным временам с их познавательной эклектикой и манифестировала вторжение разрушительных сил социального прагматизма Нового времени, которые внесли в образовательные процедуры прагматику рациональной рассудительности и социальной деловитости. Пережив вторую образовательную секуляризацию, в новейшей истории это качество познавательного метода трансформировалось в диффузно-фрагментарное конструирование картины мира, дав начало эпохе трансплантируемого знания. Изломанная Петром Россия вырядила собственную образовательность в одежды религиозно-рациональных дихотомий, явив свою расщербанность в череде метаний между образовательными реформациями и контрреформациями, чтобы уже в советский период, пережив "лихорадку" трудовых школ, втянуться, как и вся прочая Европа, в тоннель трансплантируемого безвременья, правда, и здесь со своей русской особостью, соединив в педагогической доктрине суррогат римской риторичности, дисциплинарности и комплексы раннего средневековья, пронизанные фантомностью бытующего и страхами перед инаковостью; все это создало то доминирующее качество познавательного метода, которое может быть означено как формально-дискурсивный тренинг, отягощенный коммунистической схоластикой.

Обращаясь к проблеме усвоения знания, следует отметить, что тем, кто имеет дело с внутренним поиском, знакомы пограничные состояния психики, которые разрешаются мгновенными просветляющими актами и означаются в терминах "инсайт", "интуиция", "озарение", "конструктивное воображение", "счастливая идея" и т.п. Как отмечал К.Г. Юнг, понимание этих феноменов через "бессознательный процесс, результатом которого является внезапное вторжение в сознание неосознаваемого содержания, неожиданной идеи или предчувствия", берет начало в философии А. Бергсона [21. С. 61]. Та, кажущаяся только сознательной, деятельность, которая

свойственна научному поиску и которой традиция зачастую приписывает исключительно логические основания, на деле пронизана "перешагиваниями" через микро- и макроразрывы охватывающего ее потока опыта внешнего и внутреннего, порой незамечаемыми *transcendens*-феноменами. Феномен трансцендирования представляется близким тому, что искал А. Бергсон как "другое познание", как "видение другой половины реальности", когда "к интеллекту присоединили бы интуицию" [16. С. 324]. Такая схема духовной активности, дающая жизнь всякому творчеству, обретающая свои начала в сущностях сознательного и реликтовых мистериях бессознательного через размыкание границ между ними, составляет принцип трансцендентности научного познания [9. С. 30-31] и определяет доминирующее качество познавательного метода, циркулирующего в современных системах научного образования. Связь данного качества с созданием различных слоев внерационального знания: имплицитного, интуитивного, реликтового, автоматизированного, а также с образованием интегрированного знания у учащихся, показана автором в работах [2. С. 48-51, 22]. Здесь кажется важным дать краткую философскую интерпретацию сущностным моментам, которые объективируются через психические феномены трансцендентного познавательного акта.

Метафора трансцендирования как синтеза сознательного и бессознательного опыта представляется неаутентичной. Субъективная интенция предшествующего внутреннего поиска, вызывая особые имманентные напряжения, охватывающие значительные пласты *psyche*, санкционирует стремление когнитивных форм сознательного и бессознательного к экстремальным проявлениям; возникающий диссонанс не располагает к синтезу; он провоцирует имманентные силы трансценденции к диссоциации прежних целостностей когнитивных структур, осколки которых, если они будут найдены, послужат некими граничными детерминациями при рождении продукта трансцендирования, который в свою очередь даст начало новым когнитивным конфигурациям. Продукт трансцендирования - это как новое бытие, окруженное тем, что стало небытием, формой, "ничто", создающим границы "произведенного" бытия; как тот бергсоновский стакан - наполненное небытие, который всегда полон, но то, что его заполняет, "всегда занимает место пустоты" и подобно всякой реальности "достигает бытия, лишь проходя через небытие" [16. С. 267]. Классический случай "изобретения" таблицы химических элементов демонстрирует диссонансный характер появления устанавливающего новые смыслы сущего, в котором фрагментам предшествующего опыта принадлежит лишь периферийное существование; нечто близкое несет в себе трансцендентный акт любой малости, рождая целостности, схватывающие в общие структуры *ratio* и *spiritus*, вследствие чего - нерационализируемый полностью и родственной той способности искусства, парадоксальность которой Т. Адорно обозначил как "делать вещи, о которых мы не знаем, что они такое" [10. С. 168]. Гетерономность трансцендирования проявляется и в том, что оно на руинах являет нам новое, либо старое обращает в пустыню диффузностей - материал для критической рефлексии. Динамика трансцендирования высекает пунктир демаркаций между существовавшей и обретаемой личностью, означающий путь человеческой индивидуации, поскольку каждый акт трансцендирования - это не прибавление нового к уже существующему, а рождение целостного несуществующего.

Важно понимание того, какую роль играют эффекты трансцендирования в школьном усвоении знаний и развитии творческой личности. Есть большая правда в том, когда К.Р. Роджерс, влекомый духом произведений С. Кьеркегора, "его честным желанием называть вещи своими именами", утверждает в качестве одной из принципиальных педагогических позиций то, что "знание, которое добыто лично тобой, не может быть прямо передано другому" [23. С. 333, 336]. В действительности, как теперь мы можем заметить, важна способность педагога "сопровождать" опыт личных трансцендирований своих учеников; способность, существование и развитость которой в значительной степени обуславливаются только его личным опытом

и личной историей собственных трансцендирований. Учитель в нашей школе, как правило, не обладает опытом использования предметных знаний в сфере внешнего мира; это лишает его возможности быть проводником в обретении продукта трансцендирования, поскольку у него нет собственной истории практического предметного трансцендирования, а следовательно, он не владеет метаязыком духовных форм, индуцируемых специальным знанием, что ставит его в весьма затруднительное положение перед лицом опыта, основанного на научной практике. Такая диспозиция предопределяет в лучшем случае весьма сдержанное отношение школьного учителя к недогматическим методам обучения, в частности к способам получения знаний, базирующимся на исследовательской практике, под которой он понимает некий оксюморон - алгоритм научного исследования. По той же причине можно наблюдать больше учительского успеха в таких предметных областях, как литература и родной язык, последним даже при всех недостатках в орфографии большинство владеет лучше, чем математикой. Подобная, весьма распространенная диспозиция учителя по отношению к новой "исследовательской" практике, сегодня стучащейся в двери школьных сообществ, предопределяет в качестве нового субъекта учительства профессионального наставника; именно ему в силу его профессионального и жизненного опыта уготована роль *spiritus rector* - духовного водителя наших "новых" учеников на пути трансцендентного познания, в приобретении того нового знания, которым сам он на данный момент не обладает и которым они совместно овладеют; в этом суть понимания особенного, опосредующего новое качество школьного познавательного метода.

Королевская дорога к творческой продуктивности пролегает через сферы исследовательской активности, понимаемой в самом широком смысле, активности, которая есть акт трансцендирования, захватывающий сознательное и бессознательное индивида. Особую роль в производстве продукта трансцендирования играют системы интегрированного знания. Успех трансцендентной активности зависит от мощности и организованности знаниевых структур, образующих каркас индивидуальной психики. Понимание того, что скрывается за творческим актом, несомненно будет улучшено открытием тайн когнитивной динамики в системе, соединяющей активность различных структур знания с историей субъекта.

Таким образом, системы научного образования предьявляют особое качество познавательного метода, которое может быть сформулировано как принцип трансцендентности научного познания, принцип, который конституирует схему переживания знания под давлением внутреннего поиска и составляет оппозицию широко разрабатываемому псевдоинтеллектуализму, рядящемуся сегодня в красивые одежды "индустрии образования", создающему в итоге из школьного дела злоедейский суррогат средневекового ремесленничества, и являющему нам в результате ту странную школьную бытийность, которая не находит в себе ничего, чем она могла бы "быть".

Императив познавательной свободы

Большая ложь в красивой упаковке "общественного договора" ничто по сравнению с тем, что пытаются всучить нам люди, старающиеся представить систему образования как средство для морального улучшения общества. "Изменить направление общества есть дело Промысла и времени", писал в своем педагогическом манифесте Н.И. Пирогов [24. С. 55]. Пафос политиков и обслуживающих их интеллектуалов старательно обходит кровью и потом оплаченное понимание того, что любые общественные конвенции - это результат насилия, и само насилие, но в силу своей "безобидности" способен сегодня вызвать не более, чем горькую иронию. Тогда же, когда эти люди начинают жонглировать чувствами и личными интересами наших детей, реализуя свою несостоятельность в том, что они понимают под общественным воспитанием посредством системы образования, облекая это действие в красивые одеж-

ды, мы должны понимать, что опасность, которой подвергаются и наши дети, и наши ценности, и все то, что еще привлекает нас в этом мире, эта опасность стоит иной реакции и иного действия, нежели горькая ироничность, поскольку в этом управляемом мире власть тотализирующей анонимности все более интегрирует образование в репрессивную систему общества. Что мы можем противопоставить этой опасности? Следует честно признать, что немного, и в это немного входит та познавательная свобода, которую несет в себе наука и которая живет сегодня в системах научного образования.

Фарисейство управляемой свободы, воцарившееся в учебной практике, бросает вызов индивидуальному выбору человека, который должно давать ему образование. Фарисейство, освященное именем великого "гуманиста", педагогический рецепт которого - "управлять без предписаний, делать все, ничего не делая", отнесенный как будто бы к незабвенному Эмилю, необычайно точно воспроизводит современная нам школа: "Конечно, он должен делать только то, что хочет; но он должен хотеть только того, чего вы от него хотите; он не должен делать ни одного не предусмотренного вами шага, не должен открывать рта, если вы не знаете, что он скажет" [25, С. 129-130]. И этот жуткий прагматизм предъявляет нам то, в чем "человеколюб" Руссо соглашается с "моралистом" Макиавелли, и вследствие чего цель его - создать "ум открытый ...способный к просвещению ...не знание дать ему, но научить его приобретать, в случае нужды, это знание" [25, С. 242-243], не может быть достигнута, поскольку цель и средства несовместны, как несовместимы свобода и психосоциальное манипулирование - несомненное достижение современной политической культуры, в которой современной массовой школе отводится подобающее ей место.

Вот как исторически изменялись познавательные императивы. В античном мире это были три базовых измерения, так сказать, основных тона, в которых будут располагаться и через которые будут звучать последующие образовательные установки: Спарта являет нам в качестве образовательного императива тотальную общественную утилитарность, Афины - культурную полифонию, Рим - государственную утилитарность. Средневековая Европа - несчастная падчерица великих родителей - само воплощение комплекса Электры, через который она противостоит своей дикой первобытной стихии, произвела на свет сначала одно чахлае дитя - христианскую интроспекцию, затем другое - религиозно-мирскую рациональность. Московская Русь, недалеко ушедшая от Второго Рима и пытающаяся ему нескладно подражать, устанавливает свой образовательный императив в виде религиозно-духовного послушания. Новая и новейшая история еще более акцентируют атрибуты трех базовых измерений античности в системах европейского образования, объявляя на весь мир об их вторичности, от которой они никак не могут освободиться: Европа в образовательном императиве дрейфует от социальной типичности и профессиональной местоположенности к познавательной конформности и автономной социальности, где в итоге отрицается всякое критическое отношение у школьников к тем знаниям, которыми их пичкают, а значит, отрицается и внутренняя свобода личности, поскольку свобода при этом теряет объект своего приложения, т.е. личность, которая приобретает вид агломерата диффузностей. Россия, имея в виду случившуюся в начале прошлого века социальную катастрофу, в общем-то повторяет на свой лад этот путь, переходя от императива книжной полезности и государственного служения к социальной конформности и коллективной социальности, что также, только с других позиций, убивает в человеке его внутреннюю свободу. Сравнивая два представленных познавательных императива, существующих в новейшей истории, следует заметить, что коллективная социальность - враг познавательной конформности, поскольку создает познавательность, лишенную выбора. Однако коллективная социальность вполне совместима, как показывает нам русская история, с социальной конформностью; в ней последняя возникает как внутренний протест, бросающий вызов коллективной тотальности, как имманентная, упрятанная глубоко в бессознательное готовность принять многое из того, что личность автономная уже не прием-

лет, принять, лишь бы взорвать изнутри свое модифицированное бытие. Конформизм как социальной, так и познавательной растворяет личность в ее бытии, она становится некритической к этому бытию. Однако природа некритического отношения к знанию при этом различна. В одном случае мы находим следы суггестивных воздействий, в другом - добровольных конвенций. Отрицая и то, и другое, на арену действующих сегодня социальностей, как некий скачок через бездну бытующих нравов, выступают системы научного образования, вызванные магической силой общественного трансцендентного и несущие в себе императив познавательной свободы.

Подробный сравнительный анализ феномена познавательной свободы проведен автором в статье, опубликованной в "Философских науках" [26]; однако в контексте обозначенных в данной работе проблем эта тема требует некоторых важных дополнений.

Проблема осуществления социального и профессионального выбора в современной школе не в том, что школьник не знает, кем быть, а в том, что, во-первых, он не имеет возможности попробовать практически как можно быть кем-то кроме школьника, в том числе и в профессиональном плане, а во-вторых, эта традиционная школа и не ставит себе таких задач. Императив познавательной свободы конституирует свободу выбора познавательной активности в определенной личной диспозиции в условиях пластичности образовательной среды, которую обеспечивают интегрированные образовательные системы и научно-инновационный технологизм. Свойство трансцендентности познавательных актов открывает путь к новому знанию, создавая внутреннюю познавательную свободу личности. Этот саморасширяющийся спектр познавательных возможностей личности есть то, что определяет систему динамической познавательной свободы в школьных сообществах и разрушает монополию учителя на истину.

Представления традиционной педагогики о якобы существующем социальном заказе на вписывание подопечных в общественное бытие предъявляют претензии на реальность. Ни одна из существовавших образовательных систем никогда на практике не решала такой задачи. Мудрость социальной природы незримо вкладывала в руки учителей орудия, готовившие молодых людей не к вписыванию, а к утверждению в обществе, будь то кнут, либо линейка в прошлом, или методы научного образования в наступающем будущем. Объем познавательной свободы в образовательных системах есть мера эффективности этих усилий. "Приготовить нас воспитанием к внутренней борьбе, неминуемой и роковой, доставив нам все способы и всю энергию выдерживать неравный бой", миссия, предписанная школе Н.И. Пироговым и согласная с ее действительным функционированием [24. С. 55].

Таким образом, речь идет об утверждении личности как в собственных глазах, так и в различных кругах социальности, ее охватывающих, включая и самые ближние, и самые обширные сферы жизнедеятельности. Утверждение личности - это то, с чем соотносится любая самая замкнутая система образования; это внутренняя способность, которую приобретают пусть весьма и в незначительных масштабах самые, казалось бы, незадачливые ученики; это процесс, который несет печать истины как с точки зрения личности, так и в интересах действующей социальности; поскольку только через утверждение своей личности индивидуальность способна отделиться от поглощающего общего, почувствовать себя как особенное, попытаться установить с этим особенным контакт. Познавательная свобода для образующейся личности обретает вид естественной ценности. То качество познавательной свободы, которое несут в себе системы научного образования, опосредует стремление индивидуальности освободиться от воления общественного и природного, что наполняет собой потенциал скорее не автономности, а чувства, созвучного с внутренней отрешенностью, наставляя на путь, желание которого подспудно и спрятано от глаз рационализирующего рассудка, путь духовного обособления. Аполлинер своей стихотворной строкой - "Нет! Боль моей души отрадней для меня" - устанавливает поэтический эквивалент духовного обособления, этого "королевского плаща" от ки-

пящих страстей. Приобретение частиц духовного опыта, который позволяет утвердиться в своем времени, обособиться в нем и пережить его, неизменно присутствует в любой образовательной системе; однако, несомненно, с неизмеримо большей интенсивностью эта метафизика духа присуща системам научного образования. Звездная пыль духовного опыта приобретает не только через присущую этим системам познавательную процедурность, но и посредством особой свободонесущей образовательной среды, которая творит архитектуру новых школьных культур и способна создавать людей, поднимающих общество, а не растворяющихся в нем. Поэтому такая среда не может быть слепком, моделью существующего мира, но в то же время и не может быть отделена от него. Эта "архитектурная" проблема ставит пределы пластичности образовательной среды. Такая действительность заставляет искать ответ на вопрос - насколько культура образовательных сообществ может быть отображением, моделью чего-либо и до какой степени социальной реальности может быть предоставлен доступ в нее, и помогает освободиться в осмыслениях образовательного бытия как от насилия социальной фильтрации, так и от обмана тотального живления действующей социальности.

Этой констатацией может быть закончена предпринятая в данной работе попытка дать экспликацию принципов-оснований и императива современных нам систем научного образования. Однако сама по себе тема развития современных образовательных сообществ далека от исчерпаемости.

* * *

Нынешнее положение образовательных сообществ - а мы современники начавшегося процесса вращивания учебных заведений в действующую социальность - подвело нас к необходимости сформулировать те основания, фундамент, иначе говоря, принципы, на которых происходит сегодня развитие систем научного образования. Научное образование ретроспективный термин: ранее он подразумевал лишь реставрационные усилия над материалом науки, сегодня - использование в познавательных процедурах методов, свойственных науке; а это совершенно другая педагогическая доктрина, которая не может быть сформулирована через модели интеграции общего и профессионального образования, адаптивной и инновационной школы, а представима посредством новой концепции образовательного дела.

То, что в данной работе было подвергнуто анализу и исследованию, относится не к сфере экспериментальной педагогики, не к области педагогического теоретизирования; эта сфера сложилась как обширная образовательная практика, что накладывает на ее теоретическое осмысление и разработку значительно больший груз ответственности.

Суть вопроса в том: считаем ли мы, делаем ли мы философию образования археологией идей, или полагаем, что идеи философии образования способны быть полезными сегодняшнему и завтрашнему образовательному делу, а это уже накладывает совсем иные требования.

Примечания

1. Eurobarometer - Europeans, science and technology. EUR 20181 / European Commission. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities, 2002.
2. Карпов А.О. Научное познание и системогенез современной школы // Вопросы философии. 2003. №6.
3. Фуко М. Порядок дискурса// Воля к истине. М., 1996.
4. Эразм Роттердамский. Стихотворения. Иоанн Секунда. Поцелун. М., 1983.
5. Локк Дж. Мысли о воспитании// Сочинения. В 3-х т. Т.3. М., 1988.
6. Дьюи Дж. Демократия и образование. М., 2000.
7. Корнетов Г.Б. История педагогики. М., 2002.
8. Кон И.С. Психология ранней юности. М., 1989.

9. *Карпов А.О.* О развитии научного образования // Труды научно-методического семинара "Наука в школе". М.: НТА "АПФН", 2003. (Сер. Профессионал). Т. 1. С. 3-42.
10. *Адорно В. Теодор.* Эстетическая теория. М., 2001.
11. *Платон.* Сочинения. В 3-х т. Т. 1. М., 1968.
12. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России / И.Н. Андреева, Т.С. Буторина, З.И. Васильева и др. М., 2002.
13. *Коменский Я.А.* Пансофическая школа, то есть школа всеобщей мудрости... // Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. Т. 2. М., 1982.
14. *Карпов А.О.* Феномены научного познания в психосоциальном измерении // Философские науки. 2003. № 10.
15. *Карпов А.О.* Научные исследования молодежи // Вестник Российской академии наук. 2002. Т. 72. № 12.
16. *Бергсон А.* Творческая эволюция. М., 2001.
17. *Аристотель.* Никомахова этика // *Аристотель.* Этика. М., 2002.
18. *Шопенгауэр А.* Введение в философию // *Шопенгауэр А.* Об интересном. М., 1997.
19. *Гуго Сен-Викторский.* Семь книг назидательного обучения, или Дидаскаликон // Антология педагогической мысли христианского Средневековья. В 2-х т. Т. 2. Мир преломился в книге. Воспитание в средневековом мире глазами ученых наставников и их современников. М., 1994.
20. *Ключевский В.О.* Два воспитания // Антология педагогической мысли России второй половины XIX - начала XX в. М., 1990.
21. *Юнг К.Г.* Инстинкт и бессознательное // Юнг К.Г. Сознание и бессознательное. СПб., 1997.
22. *Карпов А.О.* Интегрированное знание // Человек. 2003. № 4.
23. *Роджерс К.Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.
24. *Пирогов Н.И.* Вопросы жизни // Избранные педагогические сочинения. М., 1953.
25. *Руссо Ж-Ж.* Эмиль, или о воспитании // Педагогические сочинения. В 2-х т. Т. 1. М., 1981.
26. *Карпов А.О.* Императив познавательной свободы в научном образовании // Философские науки. 2003. № 6.