

СЕРИЯ «НАНОШКОЛА»

В. Ю. Пузыревский

ОЧЕРКИ ФИЛОСОФИИ
ГУМАНИСТИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

Санкт-Петербург
2011

УДК 37.012.1

ББК 87.3

П88

Пузыревский В.Ю.

П88 Очерки философии гуманистического образования. СПб., 2011. 230 с. (Сер. «Наношкола»).

ISBN 978-5-98709-332-0

В книге рассматриваются философско-антропологические и психолого-педагогические аспекты сущности и современного развития личностно-значимого образования. Ставятся акценты на экзистенциально-феноменологическом и герменевтическом подходах при раскрытии ключевых составляющих такого образования. Приводятся примеры авторских методических разработок, уже реализованных на практике в Санкт-Петербурге и некоторых регионах России.

Материалы книги могут быть использованы в учебных программах по гуманистической педагогике, предназначены для преподавателей, аспирантов и студентов вузов и институтов повышения квалификации, а также для всех интересующихся философией образования.

УДК 37.012.1

ББК 87.3

*Издание подготовлено в рамках проекта
«Институт альтернативного образования им. Я. Корчака»
Образовательного центра «Участие»
www.alteredu.ru*

ISBN 978-5-98709-332-0

© В.Ю. Пузыревский, 2011

© АНО «Образовательный центр
«Участие»», 2011

© Издательство «Лема», 2011

ОГЛАВЛЕНИЕ

А.М. Цирульников. Другая педагогика..... 5

Предисловие.....7

Очерк 1. Альтернативность в образовании 11

Просто «так», или О рефлексивной «такости» и эмпатической «этакости» — Безволие к альтернативе — Альтернативность стилей в науке — Исторические стили математики и диалогика школьного образования — Стиле-ролевой подход в дидактике — Эмпатия в науке — Альтернативность в практике современного образования

Очерк 2. Проблемы философии и методологии

личностно-значимого образования..... 58

Проблема методологической практичности онтологии для гуманизации образования — Проблема гносеоэкологической дистанции в образовании — Проблемы коммуникативной рациональности школьного образования — Нужны ли образованию инновационные утопии? Да — Воображаемая образовательная среда — От невроза школьной успеваемости к гносеотерапии успеха — Как читать Книгу Природы в школе? — Композиция гносеодрамы — Апробирование элементов гносеодрамы — Возможные проблемы признания и освоения учителями гносеодраматического подхода

Очерк 3. Эмпатия и социализация.....124

Понятие эмпатии — Экзистенциальные предпосылки эмпатии — Эмпатия в онтогенезе — Освоение эмпатического действия в процессе социализации — Кинестезис, эмпатия и школьное образование — Роль эмпатии в педагогике — Мотивационно-эвристическая и гносеотерапевтическая функции эмпатии в культуре

Очерк 4. Фасилитация как личностный навык педагога 173

Будущие педагоги: «тяжеловесы знаний» или «терапевтические скалолазы»? — Мотивы и мотивировки — Открытый урок закрытости — О социально-педагогических программах, посвященных толерантности — Когда лопается терпение — «Кто есть кто» в лично-значимом образовании — Сталкер и Экскурсовод: эскизы метафизики педагогического мастерства

Очерк 5. Педагогическая феноменология образовательной среды..... 197

Феноменологическая герменевтика и образование — Образовательная журналистика «здесь и сейчас» — Экологический вернисаж — В ожидании феноменальных встреч, или Межпредметное интегративное погружение как образовательная среда — Освобождение без бегства (вместо эпилога)

ДРУГАЯ ПЕДАГОГИКА

Эта книга вызывает разные чувства: радости (которую испытываешь всякий раз при встрече с талантливым), удивления, вздоха, досады, озадаченности... Читая ее, постоянно переходишь из одной среды в другую, от этого ракурса в тот, выбираешься из дебрей на открытое место, выныриваешь из мутных (так кажется) вод «философствования» на поверхность, глотаешь воздух жизни и образования, обдумываешь какую-то важную мысль, — и опять для чего-то погружаешься в эти дебри и воды...

Ну, это не всякому под силу.

Но вот некоторые мысли между погружениями, как они вам?

«...Цель образования не в том, чтобы к окончанию школы “черепаша” и “гепард” могли переплыть реку такой-то ширины, глубины и пр., а в том, чтобы каждый из них умел развивать способности, свойственные их внутренней природе и сообразные родной для них стихии...» (к проблеме стандартов нового поколения).

«...Учащиеся перестают любить навязываемый им унижающий и занижающий их самооценку мир чужих смыслов, перестают любить мир Ученого. И начинают больше любить мир Неученого и соответственно лучше познавать и понимать его».

«...История опыта как история обучаемого

...Похожая на травмированный мозг с единственным (левым) полушарием — школа».

«...Духовная математика

Ракурсы ученического исследования “Зеркало для района”: историческая справка места, самый важный предмет места, тайна места, гений (герой) места, эмоции места, польза места, глупость места, будущее места <...>

Сталкер — не учитель. Он — попутчик учеников, исследователь путей, ведущих в неизвестное...».

Эта книга, автор которой предпринимает дерзкую попытку выстроить мосты между философскими концепциями бытия и школьной обыденностью, не очень подходит для учителей и ученых, которые смотрят на ученика как на пустой сосуд для знаний. Скорее она для тех, кто как в платоновской «Пайдеии» пытается с помощью образования «захватить душу ученика», одухотворить учебно-

воспитательный процесс, — а это дело, как вы понимаете, тонкое, и традиционные предметные методики тут не совсем подходят.

Так что мне кажется, эта книга адресована людям, находящимся в процессе развития, учителям-исследователям, экспериментаторам и всякого рода «соискателям» в педагогике, в общем, ищущим. Не исключаю, что они что-нибудь найдут, и эта книга окажется им полезной.

А. М. Цирульников,
доктор педагогических наук, профессор,
академик Академии педагогических и социальных наук,
член-корреспондент РАО

ПРЕДИСЛОВИЕ

Само сочетание «философия образования» — уже заявка на практическую, ибо философия сама по себе и образование само по себе крайне далеки друг от друга и по языку теории и анализа практики, и по организационно-познавательным методам. Тенденция к сближению — уже благо, поскольку до тех пор философия без образования как без ноги, а образование без философии как без глаза. В этом смысле большая дискурсивная гибкость философии полезна тем, что может помочь педагогике во многом смягчать и понятийно углублять заимствованный ею по молодости у науки язык. Теоретическая педагогика сейчас малоэвристична в своем системологическом языке описания различных управленческих схем и образовательных технологий. Она до сих пор несет тяжелую ношу упакованных экспериментальных данных об индивидуальном и коллективном поведении и, пожалуй, нуждается в некоторой феноменологизации и растехнизации.

Философия образования по своей онтолого-методологической функции может помочь педагогике осознать архаические корни образования, всмотреться в образовательный постав (*Gestell* — термин Хайдеггера), первичные техники эмпатического и рефлексивного образования, понять причины и возможности коррекции по снижению преобладания «знаниевой» образованности над «личностной». В этом особенно продуктивна оказывается встреча философии образования с герменевтикой¹.

Следуя принципу междисциплинарной дополнительнойности, философия образования может не только проводить критику «слишком институциональных» или «слишком иррациональных» методов образования, но и предлагать методологии и эколого-этические ориентиры для создания конкретных социально- и гносеотерапевтических проектов в этой сфере, а с учетом мировоззренческих парадигм и историко-культурных контекстов и различные ценностно-методологические «рамки», идеально-типизирующие модели организации и технологии образования.

Педагогам нужна помощь со стороны философов и для того, чтобы разобраться в идеях и путях гуманизации содержания образова-

¹ См.: Сулима И.И. Философская герменевтика и образование // Педагогика. 1999. № 1. С. 36–43; Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб., 2004. Гл. 7.

ния. Здесь можно рассматривать проблемы оценки качества, индивидуализации обучения, профилизации старшей школы, здоровьесберегающих технологий и т.д. Чтобы их понять и проанализировать альтернативные решения, нужен метауровень, взгляд, позволяющий увидеть широкий культурный и глубокий экзистенциальный контекст. Нужна философско-методологическая связка практик из этого контекста с конкретными методиками и практическим опытом образовательных инноваций. Нужно четче и чаще в педагогических вузах, институтах повышения мастерства и в педагогических СМИ показывать онтологические, философско-антропологические и культурно-психологические основания отдельных педагогических практик и методов, дабы в дальнейшем не потерялся бытийный смысл образования как творческого самосозидания личности среди притягивающих внимание «миров, мерцаний и светил».

Почему физики-теоретики хоть и в большей мере, чем физики-практики, но стараются интересоваться исследованиями в философии науки, а педагоги-теоретики и тем более практики нет? Не оттого ли, что концептуальная база в философии науки более разработана, чем в философии образования? Так что — дело времени? Может, и в философии образования появятся свои Кун, Лакатос, Поппер, Фейерабенд, Полани и т.д.?

Что ж, школы методологий образования в России создавались десятилетиями, и они были активны, пока были действительно творчески думающие ученые, выращивались практики авторов-новаторов, совершались десанты социальных инженеров-игротехников. Теперь же наступает эпоха эколого-рефлексивных практик социальных терапевтов, а это значит, что пора методологии образования встречаться с философией образования, а поведенческо-деятельностной (бихевиористской) педагогике — с коммуникативно-феноменологической (гуманистической) философией.

Что это значит в плане постановки цели, например, в программе развития школы и личности учащегося? Видимо, здесь важными становятся не столько конкретные, охарактеризованные качественно и корректно количественно образы желаемого результата в *когнитивной* (знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка), *аффективной* (восприятие, реагирование, усвоение ценностной ориентации, организация ценностных ориентаций и их распространение на деятельность) и *психомоторной* областях, которые школа может достичь к четко определенному времени (по В.С. Лазареву,

М.М. Поташнику, М.В. Кларину), сколько сама организационная психолого-педагогическая возможность поддерживать (фасилитировать) и отслеживать асинхронные процессы личностного роста каждого учащегося и группового роста каждого устойчивого внутришкольного сообщества. Речь уже идет не столько о фронтальных целях, сколько об индивидуализированных и групповых микро- и макроцелях личностного роста и групповой динамики (например, в командообразовании и педагогике толерантных межличностных отношений в группе). Вторые не ставятся вне личности и вне группы, а формируются внутри их образовательного процесса шаг за шагом исходя из их индивидуальных потенциалов и культурно приемлемых личностных интересов. В этом смысле конкретная цель развития школы определяется в виде «срезового» совокупного показателя успешностей личностных проектов саморазвития каждого школьника и педагога. То есть нет внешне заданной цели, например, за один учебный год овладеть такой-то суммой знаний и такими-то навыками для этого, а есть внутриличностные и внутригрупповые цели-проекты (причем как экзистенциальные, так и социально-прагматические) и отдельные субъектные «зоны ближайшего развития». Общая же цель — в их социально- и гносеотерапевтической поддержке и отслеживании характера роста. Например, у личностных типов «черепаха» и «гепард» свои ценностные координаты достижения в жизни, которые должны признаваться и уважаться ими по отношению друг к другу, а также — «судьями-организаторами», обеспечивающими условия их образовательного сосуществования и соразвития.

При проектно-экзистенциальном подходе цель образования состоит не в том, чтобы к окончанию школы «черепаха» и «гепард», условно говоря, могли переплыть реку такой-то ширины, глубины и скорости течения, а в том, чтобы каждый из них умел развивать способности, свойственные их внутренней природе и сообразные родной для них стихии во всевозможных ее вариациях. Неизвестно, когда в их опыте проживания разнообразных ближайших и отдаленных стихий появится личностный проект «река». Шаг в сторону реализации его будет их экзистенциальным выбором с той ответственностью, которая опирается на их прошлый опыт умения самомобилизоваться на преодоление трудностей по достижению личностных и социально-групповых целей. Владея навыками творческого самосозидания, они найдут адекватный своим возможностям способ преодолеть «реку», хотя такой проект может и не случиться.

В своих «знаниевых» критериях качества образования и соответствующих целях современная массовая школа напоминает такую школу по плаванию для «черепahi» и «гепарда». Экологической этики здесь нет и в помине, как нет и творчески гибких «знаниевых» качеств. «Школа-инструкция», «школа-справочник», «школа-фабрика»... Конкретных передаточных целей очень много, но обслуживающий персонал их не хочет знать и запоминать, поскольку они все равно автоматически присутствуют в самом уже запущенном не ими механизме. Ясная цель при этом одна — обновление деталей механизма ради его лучшей функциональной работы. Необходимость же экологизации всей конструкции ради развития способностей «черепahi» и «гепарда» вообще зачастую не осознается в таких школах.

Широкий и глубокий философский контекст позволяет видеть разные смысловые ценности и методологии целеполагания в образовании, что дает возможность сместить акценты с социолого-бихевиористского подхода на психолого-феноменологический, с внешних и незначимых для личности стимулов на культурно и ситуационно личностно-значимые (гносеоэкологические).

Данные очерки философии гуманистического образования представляют собой попытку создать такую контекстуальную линзу, которая позволила бы взглянуть на образование так, чтобы увидеть альтернативность и глубину его экзистенциально-практического уровня, вновь открыть забытые гуманистические первотехники бытия-в-мире.

Что ж, приглашаю к неторопливому вдумчивому чтению.

ОЧЕРК 1. АЛЬТЕРНАТИВНОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ

Просто «так», или О рефлексивной «такости» и эмпатической «этакости»

Помню, как в наш класс вошла учительница и сказала: «Так». Это «так» я затем слышал много раз, да и сам, когда уже работал в школе, ловил себя на том, что непроизвольно произношу его. Что же оно значит? Почему с тупой навязчивостью звучит лейтмотивом почти каждого взаимодействия с воспитанниками? Что оно есть само по себе?

Сходу речевой паразит «так» представляется ответом на вопрос «как?». Похоже, что это ответ на вопрос о способе, форме действия. Но к тому же еще и ответ на что-то конкретное, скрывающееся за языковым выражением. «Как?» — «Вот так». «Так» предполагает показ, демонстрацию способа действия. Однако на письме «так» максимально удалено от показа так же, как и в речи учителя перед действием. В данном случае «так» не сопровождается показом способа действия и даже не предваряет показ какого-то именно способа действия. Маркер «так» — лишь установка, желание проекта действия. «Так» — это будущее в настоящем, а значит опора для уверенного отталкивания и вхождения в намечаемое действие. «Так» — это как будто уже есть «как именно». Мы встречаемся здесь с желанием опереться на методику, успокоиться перед опасной интересубъективностью в предполагаемом способе. «Так» кажется магическим, ибо дает знак того, что тот, кто его произносит, потенциально знает «как именно». Кому этот знак? И адресату, и самому автору. И тот и другой получают с ним декларативную, пока неподтвержденную, но все же гарантию определенности способа взаимодействия. Причем это может касаться не только субъект-субъектного, но и субъект-объектного взаимодействия. «Так», — говорим мы, потирая руки и приступая к работе.

Способ, метод наделяется магической силой, способной обезопасить человека, дать ему чувство определенности в неопределенности окружающего мира. Слово «так» говорит о «чтойном» потенциале пока «ничтожного» метода. «Такостью» дается настрой на выполнение практического и ответственного действия. «Так» означает, что человек взял на себя социально-ответственную роль, находится в хорошей (устойчивой) социально-ролевой форме и готов или к воздействию, или к взаимодействию.

«Такость» дисциплинирует мысли и чувства человека, который внутренне концентрируется на выполнении предстоящего действия. Здесь еще пустая рефлексия, ибо на свое произнесенное «так» можно спросить: «А что так?». И еще рано задавать вопрос «Как так?», поскольку еще ничего конкретного и не подразумевается. В мыслях нет никакого содержания, а есть лишь бытийная разминка, разогрев (например, потирание рук перед работой), прицеливание, обращение внимания на себя, предупреждение о начале. Происходит своего рода чувственное приободрение, самостимуляция, направленная на повышение самооценки своих способностей, на придание уверенности себе. Мол, раз говорю «так», значит знаю «как». Вот это и есть самовнушение.

«Так» — любимое слово социальных методистов, коими, кстати, являются и учителя. Означаемое этим словом есть одно из тех первосоциальных явлений, которое тесно связано с техникой как способом бытия. «Так» является символом обладания, модуса существования «иметь». Оно выражает поиск человеком места в себе ради обладания им. Ведь хочется иметь опору в себе: от неуверенного проекта обладания собой «так, есть я» до уверенного «я есть я». В каком-то смысле «так» есть протяженный поиск «Я-умелого» («Т-а-а-а-к»), упорядочивающий ориентир — особенно для социальных методистов — в трансовом хаосе социальной массы («Так!»). «Так» еще несет инерцию дорефлексивного потока, инерцию «дойности», но и уже как бы догадывается о предстоящем «Я».

«Так-бытие» содержит в себе возможность и «так-, и этак-бытия». Мы живем, как правило, по «так-бытию» (способу) «иметь», а сокрытым для нас остается как «этак-бытие», так и «ни так, ни этак-бытие». Если в «этак-бытии» удерживается как от «так-бытия», так и от «ни так, ни этак-бытия», то в последнем ничего не удерживается, и это говорит о том, что оно есть чистое бытие. «Этак-бытие» — это способ существования «как-бы-иметь», который субстанциально представлен эмпатическим действием. Такой способ есть воздержание от «такого-то» обладания (насилия) ради «этого-то» обладания (любви). Когда же допускается равноценность и «такого», и «этого», то мы имеем извращение: любовь, замешанную на внутреннем и внешнем насилии. Данное состояние есть состояние неустойчивого невротического равновесия. Здоровым же является устойчивое неравновесие, частичная асимметрия в симметрии, гомоморфизм. Но что же должно перевешивать: «так-бытие» (насилие) или «этак-бытие» (любовь)? Пока преобладает технизирован-

ное, разодушевляющее «так-бытие». Такое здоровье строится за счет здоровья других: чем нездоровее одно, тем здоровее другое. Лишь при «этак-бытии» здоровье одного есть условие здоровья другого. «Этак-бытие» растехнизирует «так-бытие» одушевлением, персонификацией, вчувствованием. Терапевтическая техника «этак-бытия» похожа на «Желтую субмарину» из одноименного мультфильма и звуки «All you need is love», оживляющие и влюбляющие людей в милитаристском «так-бытии» страны злобных «сиников».

После Хайдеггера философы активно занялись поиском «ни так, ни этак-бытия» и практически не уделяли внимания «этак-бытию». Гуссерль в «Картезианских размышлениях» и Эдит Штайн в диссертации об эмпатии намекнули на гносеотерапевтическое для социума «этак-бытие». Я же хочу, чтобы этот намек поняли те, кто занимается философией образования, педагогической психологией и дидактикой. Понять этот намек — значит сделать реальный шаг к личностно-значимому образованию, к фасилитационной, личностно-ориентированной педагогике.

Пока же вездесущее «так» нам сигнализирует о консервации предмето- и техноцентризма в образовании, о начале очередного воздействия на того, кому адресован этот сигнал. «Так» объективирует, дистанцирует и превращает всех и вся в «Оно». И тогда рушится живой диалог, эмпатическое понимание. «Такость» въелась в нас, сделала нас социальными методистами, манипуляторами человеческого поведения. «Так» — это фасад того дурдома бытия, каковым является язык. Язык чаще свидетельствует о «так-бытии», чем об «этак-бытии» и о «ни так, ни этак-бытии». О последних же чаще свидетельствует кинестезис, телесно-двигательная природа и форма существования человека.

Есть доказательства того, что именно кинестетическая эмпатия, чаще всего встречающаяся в первобытных ритуалах, спонтанных детских играх, восточных духовных практиках является «этаким» гносеоэкологическим элементом познания мира. Ведь именно она является субстанциальной основой воображения, художественного и научного творчества, которые, правда, в когнитивном плане ее заметно выхолащивают, и в них она отчасти теряет свой привычный (от *habitus*) «жизненный» потенциал. Именно на ней может выстраиваться композиция гносеодрамы как организационно-педагогической формы эколого-эмпатического миропонимания и гносеотерапевтического образования. Она дает способ обращения к подлинному бытию.

«Такость» — стремление к вербально-рефлексивному. «Этакость» — к невербально-эмпатийному. Для нас в повседневной жизни вполне привычно звучат фразы «так, ты почему?», «так, что тут происходит?», «так, я думаю, что...» и, пожалуй, непривычно звучали бы — «так, я чувствую себя...», «так, мне нравится...» и т.д. «Так» — это начало концептуализации переживаний, живого внутреннего опыта. Оно отлично от пассивного осознания чувств, поскольку дает установку не столько на *усиленное внимание* к чувствам, сколько на *усиленную их интерпретацию* с помощью языка. «Так» — один из первых кирпичей в строительстве концептуальных бастионов человеческого сознания, сквозь которые затем будет пробиваться, например, гештальт-терапия. И когда учитель непроизвольно говорит «так», он декларирует в мире повседневности свою способность возводить и иметь такие бастионы. «Так» — это идея золотой языковой клетки, в которую должны попасться хаотичные, сумбурные мысли и чувства; это удостоверение на владение инициатором-организатором информацией большей, чем владеет ее адресат.

«Так, так, так...» — станет вам вдруг все ясно про автора этих строк. Спросим: «А что все?». «Ну, как...» — ответите вы, это «все» скрывая. Таким образом, вы еще только *делаете* выводы, но еще их не сделали. Вы находитесь в поиске решения, в готовности его принять, в процессе дознания или заведения «Дела №». «Так» объективирует то личностное, что лежит в начале любых педагогических методик и является одним из первичных вербальных инструментов социально-педагогического порядка, элементом «инструментального разума». Что ж, постепенно мы уходим от только «так-образования» и все больше принимаем «и так-, и этак-образование».

Безволие к альтернативе

Разгерметизация образования началась давно. Прометей, долго думая, открыл людям прежде тайные способы использования свойств и законов материи. Гермесу же и египетским жрецам удавалось дольше держать в строжайшем секрете правила применения душевно-духовных инструментов познания нематериального мира.

Первыми в расконсервации постарались древнегреческие философы, затем приоткрыли завесу тайны розенкрейцеры и продолжили начатое такие составители мистериальных пособий и популярных систем духотехник, как антропософы. Почему это происходило? Наверное, прометеев огонь был рядом, и поэтому нет-нет, да

и расплавлял, казалось бы, прочную знаниевую упаковку Гермеса. И тогда возник страх отравления: «А что, если упаковка с надписью “Лекарство для души“ после разгерметизации окажется опасным обманом?». И ведь странное дело, но пламя касалось герметических школ не только сакрально метафорически, но и реально. К примеру, пожар в доме атлета Милона, где как-то собрались пифагорейцы, и пожар в деревянном здании первого Гетеанума, где проводились курсы Антропософской Высшей школы. И все же тот внешний огонь не вобрал в себя огонь внутренний, очищающий и освещающий ученикам путь к познанию высших миров.

Пожалуй, впервые в доступном для многих избранных виде методика душевно-духовного постижения тайн сверхчувственного мира была явлена в Пифагорейской школе. По пересказу Порфирия, там старались «медленно и постепенно, всегда одним и тем же образом, начиная от все более мелкого переводить себя к созерцанию вечного и сродного ему бестелесного, чтобы полная и внезапная перемена не спугнула и не смутила нас, столь давно привыкших к такой дурной пище»¹ телесно-чувственной жизни.

Отвыкание от созерцания телесного и привыкание к умозрению бестелесного пифагорейскими «школьниками» осуществлялось посредством математических упражнений с числами, которые наглядно выражали «бестелесные образы и первоначала», невыразимые словами.

Ирония массового перехода на образование по прометеевскому пути в том, что увлечение людей математикой осталось, а вот духовно-эзотерическое содержание из нее исчезло. Остались пустые механические вычисления и машинерия алгебраического анализа, то есть навязанная протезированной культурой калькуляция, которая почему-то не вдохновляет ученика на образование себя как целостной личности. Да, математика, предназначенная сейчас в основном для внешнего переустройства и господства над миром, хоть и вдохновляет, но все же благодаря каким-то остаточным, символично-архетипическим, эзотерическим основаниям. Она обретает целесообразность для внешней инженерии физического и социального лишь при свете факела Прометея, установленного в школе разгерметизированного образования.

Образование стало не только более дидактически изошренным, но и более скучным, пустым, безвдохновенным. Прежде эзотерически духовно осмысленная математика теперь многих пугает отчуж-

¹ *Порфирий*. Жизнь Пифагора // Диоген Лаэртский. О жизни, деяниях и изречениях знаменитых философов. М., 1985. С. 424.

денностью от жизни и личностной бессмысленностью. Тренировка души на пути к духовному превратилась в рутину, а числа — в кандалы. Возможно, математика так часто не вдохновляет, потому что так мало истинно духовных вдохновителей. Подлинные математики в большинстве своем словно выгорели в знаниевой «попсе» прометеевского огня, и остались в основном *аккуматики*², выдающие себя за первых. Они тоже хороши и необходимы, но лишь в физическом, внешнем мире «инструментального разума», как инженеры и методологи технического протезирования культуры ради все большего «иметь», а не «быть».

И все же математический и естественнонаучный стили мышления остаются до сих пор востребованными в той «душевной химии», которая осваивается в мистериальном, например антропософском, образовании. Ведь еще древние мудрецы предупреждали об опасности прикосновения к тайнам мира с недисциплинированным мышлением. Точность и логика нужны для поэтапного проникновения в сверхчувственный мир, являющийся целью всякого мистического образования.

Традиционно в мистическом образовании выделяются три ступени посвящения: 1) *purificatio* (очищение); 2) *illuminatio* («просветление»); 3) *uniomystica* (совершенство, непосредственное боговидение, мистическое единение с Божеством). Это путь, где «ученик» учится прислушиваться к голосу совести и интуиции, отвлекаться от «шумов» социализации, животных страстей и рассудочных конструирований, «*подмастерье*» пробует приходить в соприкосновение со своей высшей духовной природой, произвольно приводить себя в связь с космическим сознанием, усваивать и удерживать (коагулировать) даруемые ему мудрость и силу (усвоение Света) и употреблять их для воздействия на социум, «*мастер*» закрепляет в себе обретенный внутренний свет, и так соединяет свою волю с волей Божественной, чтобы всякий соприкасающийся с ним испытывал могущественное влияние его совершенной личности и становился при этом лучше, чище, благороднее и мудрее³.

По Р. Штайнеру, это соответствует этапам (а) приготовления, что развивает духовное чувство; (б) просветления, что возжигает духовный свет и (в) посвящения, что открывает общение с высшими духовными Сущностями⁴.

² См.: *Порфирий*. Жизнь Пифагора. С. 422; *Ямвлих*. О пифагоровой жизни. М., 2002. С. 61.

³ См.: *Странден Д.* Герметизм. СПб., 1914. С. 23–27.

⁴ См.: *Штайнер Р.* Путь к посвящению, или Как достигнуть познания высших миров. М., 1991. С. 17.

Можно по-разному относиться к такой образно-символической и субстанциально-цветовой методологии субъективной фиксации душевно-духовных состояний. Но подобный инструментарий имеет право быть, если есть проверенные веками обобщения различных субъективно-эмпирических фактов переживаний духовных состояний. Вот что писал об этом Андрей Белый: «5 месяцев *преддверия* *приготовительного класса* учебы мне показали реально, что *объекты* оккультизма столь же осязательны, как объекты научного исследования; в 5 проведенных при Докторе (Штайнере. — *В.П.*) месяцах мы узнали *достоверно* то, что во всю жизнь не знали; узнали и то, что *трезвость, контроль и проверка* отграничивают строго эти области от субъективного (ну, что скажешь Вам, если Вы скажете, что *ауры* нет, когда *я вижу* ауру, и когда она золотая, то это не мне кажется, а кажется *всем одинаково* кто ауры видит; а когда она *синяя*, то она *синяя* для А, В, С, D и т.д.)»⁵. Это экстрасенсорно-субстанциональный подход. Но может быть и формально-образный, которым когда-то стал пользоваться психоанализ для описания невыразимых в четких понятиях бессознательных переживаний пациента. Кстати, подобными условностями пользуется и современная психотерапия, как пользуется ими и астрономия в случае искусственного объединения звезд в созвездия.

Герметическое образование — это предъявление учащемуся образов целебных, полезных для души. В древности эти образы передавались от «мастера» к «ученику» телепатически, считают антропософы. Сейчас же их нужно вызывать ученику в себе специальными упражнениями и медитациями. С помощью таких упражнений по духовной математике предполагается постепенно пробудить в ученике удивление, благоговение и вчувствование и развить мышление, чувствование и воление. До того как Шварцнеггер стал давать уроки по накачиванию телесных мускулов, Штайнер давал уроки по накачиванию мускул духовных. Все это для того, чтобы достичь духования, видения тонких энергий и Единения с Высшим Я⁶.

Тренировать душевно-духовные органы, выполняя специальные упражнения и медитации, можно не только посредством концентрации мышления, чувствования и воления на каком-томысле-

⁵ Андрей Белый и антропософия. Материал к биографии (интимный). Переписка с М.К. Морозовой // Минувшее: Исторический альманах. Вып. 6. М., 1992. С. 423.

⁶ См.: *Гендель М.* Космогоническая концепция розенкрейцеров. М., 1993. Кн. 2. С. 127–128.

бразе, комплексе представлений (Кристалл — Растение — Животное — Человек), архетипическом символе, но и с помощью полного отвлечения от него⁷. Именно эта концентрация и формирует дисциплину мысли, о которой уже говорилось. Такой труд требует терпения, самообладания, смелости и «нравственной закалки души», необходимых для правильной духовидческой ориентации в столь непривычных высших мирах.

И вот вопрос: где взять эти качества современному ученику, окруженному со всех сторон огнями Прометея? Ведь почти все подсказки освещены и устранены трудности познавательного поиска истины, поскольку преподают лишь блеклую проекцию истины, преподают, как подметил Э. Фромм, в стиле «больше знать», но не «знать глубже», учат становиться мастерами социально-политической инженерии, а не духовной экологии и социальной терапии.

Современным ученикам не то что трудно привыкать к свету при выходе из платоновой пещеры, но уже и лень разглядывать замысловатые тени на стенах этой пещеры. «Чего разглядывать-то: “скачаем” реферат про это, а там все уже объяснено». Для них проблемой оказывается даже имагинативный путь образования, а ведь впереди еще инспиративный и интуитивный (по Р. Штайнеру). Пока эта проблема решается лишь в вальдорфских школах (их в мире около 700) и то, как говорят специалисты, лишь на 30 %.

Откуда такая лень? По-видимому, из-за суррогатной прометеевской математизации, блеска точных определений, не сообразного личности абстрагирования всего и вся. Какая начинка может быть в глянцевой, но негерметичной упаковке — нетрудно догадаться. Выучили правила без глубокого понимания их исходной сути — и дело в шляпе. Учитель, в свое время «натасканный» в правилах, продолжает традицию «натаскивания» (оптимизации) на учениках. Цель — поступить в вуз и приблизиться к тому, чтобы «больше иметь». Некоторые, кстати, не поступают, а имеют все равно больше, хотя и теряют не меньше. Правда, многим из них мало удастся «быть».

«Готовая математика» как дисциплина ума не развивает личностный дух, а загоняет его в оковы прагматически настроенного интеллекта. Антропософский же путь ученичества предполагает тренировку по ориентации, созиданию и управлению образами мира и себя с помощью строгого и осознанного овладения *математическими образами*⁸.

⁷ См.: Штайнер Р. Познание и посвящение. М., 1992. С. 10.

⁸ См.: Шиллер П.Е. Антропософский путь ученичества. Калуга, 1992. С. 109.

Штайнер, развивая «духовную науку», своего рода «духовную хронометрию», пытался выстроить образование, опирающееся на методику действенной гармонии точного и образного, телесного и бестелесного. Точность же математического мышления ему нужна была, чтобы дисциплинировать душу и дух в тех высших сферах, где нет привычной разуму чувственной и образной опоры, где нарушения правил духовного движения не менее опасны, чем нарушения правил дорожного движения.

«Всякое духовное обучение, — писал Штайнер, — должно непременно сопровождаться <...> дисциплиной воли». Это воля к упорядоченному мышлению и моральному сознанию, которые суть гарантия безопасности духоведения, условие различения истинных духовных существ от фантазийных образов, галлюцинаций. Душа должна приучаться ориентироваться не на внешнюю, а на внутреннюю опору⁹.

Таким образом, тренировка воли, способности концентрироваться на процессе созидания, управления и устранения мыслеобразов на различных этапах мистериального образования — вот главные условия качественного постижения тайн сверхчувственного мира. Способен ли на это современный школяр, зараженный клиповым темпом и ритмом жизни, множеством замещающих индивидуальное воображение аудиовизуальных соблазнов и знаниевых симулякров? Насколько способны мы отказаться от почти фанатичного увлечения внешним и переходящим в мышление протезированием наших способностей и хоть какое-то время уделить органичному самосозиданию? Почему в себе я обнаруживаю безволие к модусу существования «быть», ленюсь терпеливо выполнять предлагаемые Штайнером медитативные упражнения и концентрироваться на собственном душевно-духовном хозяйстве?

Простой ответ: боюсь ошибиться, поскольку нет дружеской поддержки. Антропософский ответ: я еще не готов к пути. Но из-за отсутствия мотивации, оказывается, не стоит печалиться. Если нет склонности к мистериальному образованию в этой жизни, то она появится в одной из последующих. В общем, вера в реинкарнацию позволяет надеяться. И все же есть возможность стать на путь посвящения уже в этой жизни, если ученику повезет с учителем. То есть согласно антропософии методики эзотерического да и прометеевского образования вторичны по отношению к авторитету учителя, который намерен поведать ученику не только о материальных, но

⁹ См.: Штайнер Р. Очерк тайноведения. Л., 1991. С. 197.

и о духовных тайных смыслах мироздания. Выходит, что в вопросе эффективности образовательных технологий приоритет отдается не тому «как», а тому «кто». Ведь тот, у кого есть воля к тайноведению, к альтернативным способам познания, пожалуй, сможет воодушевить на сей путь и других.

И действительно, имеет ли смысл совершенствовать различные (вальдорфские, роджерсианские, давидовские и т.д.) образовательные техники и предлагать их учителям, если в подавляющем большинстве своем у них нет вдохновения раскрывать вместе с учащимися сущностные загадки и смыслы материального и духовного космоса? Имеет ли смысл разрабатывать эколого-этические и гносеотерапевтические методики, если педагог не воодушевлен, ладно уж, духовным целительством, но и просто глубиной целостного миропонимания?

«Передавать знания в древности, — писал Штайнер, — значило приносить исцеление. В сущности врач был тот же жрец, а жрец — тот же врач. <...> Своими знаниями, своей деятельностью человек должен все вновь исцелять то, что постепенно становится больным. <...> Мы должны вновь прийти к тому, чтобы, входя в класс, учитель вел себя как врач духовного развития человечества, который, влияя на развитие ребенка, вводит лекарство в процесс становления культуры»¹⁰.

Каким же образом педагог может вдохновляться на это благородное, трудное и ответственное дело? Где он может черпать такое вдохновение?

«Подобно художнику, захваченному своим творчеством, — поясняет Штайнер, — воодушевление он черпает из своего отношения к миру и к самому себе. Тогда ему не приходится искать воодушевления в чем-то внешнем, оно приходит к нему из самого предмета. Воодушевление, рождающееся в учителе и воспитателе благодаря непрестанно переживаемому мировоззрению, переходит в душевную жизнь вверенных ему детей»¹¹.

Что же это за мировоззрение? В основе его должны лежать подлинный интерес к развитию человечества и смелость («мужество», по Штайнеру) быть энтузиастом духовной науки.

Однако ни интереса, ни смелости на современном педагогическом горизонте не наблюдается. Действительно, ведь удобнее ра-

¹⁰ Штайнер Р. Духовное обновление педагогики. М., 1995. С. 233–235.

¹¹ Штайнер Р. Методика обучения и предпосылки воспитания. М., 1994. С. 47.

ботать с искусственным, чем коэволюционировать с естественным. Спокойнее с духовно мертвым, чем с духовно живым. Прометей своим даром научил нас экономить органические силы, и поэтому учителя, наверное, надеются (но при этом вовсе не ожидают с нетерпением), что о тайнах мироздания им поведует специально организованное сообщество ученых. Учителя согласны не вдохновляться, поскольку они не единственные посредники между загадочным миром и ребенком. Они оказались где-то в череде посредников и отчуждены хронически просекретным аппаратом власти от всяких тайн. Как там пел Высоцкий?

Мы откроем нашим чадам
Правду, им не все равно:
Удивительное — рядом,
Но оно запрещено.

Если воспитатель воспитателя не был вдохновлен, то как вырваться из порочного круга? Надеяться на последующие жизни? Или смиренно ждать божественной благодати? На это, кстати, надеется православие, и допускает такую возможность («самопосвящения») антропософия. (Поэтому упрек В.В. Зеньковского в адрес Штайнера о безблагодатности антропософского пути ученичества несостоятелен. Антропософия как средство подготавливает человека к возможному принятию благодати и учитывает его свободный религиозный выбор.) При обращении к духовному только словами делу не поможешь. Вдохновенная речь педагога важна, но достаточно ли созвучна личности учащегося? «Нужен предварительный социальный “консонанс”, нужно, чтобы установилось некое духовно-эмоциональное созвучие, — писал русский православный философ В.В. Зеньковский. — В этом духовно-эмоциональном созвучии и есть вся тайна нашего “влияния”. Оно капризно, хрупко, оно свободно и ритмично, но лишь при нем слова наши проникают в чужую душу, будят в ней ответную работу, вызывают отклик»¹². Учащимся воспринимается «все подлинное и глубокое в старших»¹³.

И все же прометеевский путь просвещения действительно менее опасен и труден, чем гермесовский путь посвящения. Так, видимо, не случайно М.К. Морозова в письме к Андрею Белому назвала по-

¹² Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., 1993. С. 140.

¹³ Там же. С. 141.

следний «ночным» путем к тайне, а не «дневным». В миру, наполненном чувственными препятствиями и соблазнами, многообразными ситуациями повседневного общения, он намного более тяжел, чем в условиях отшельничества. «Хватит ли сил человеческих? — вопрошала она. — Мне ясно, что, отказавшись от жизни, уйдя в монастырь, я подчиняюсь старцу и под его руководством начинаю развивать в себе внутренние силы! Но оставаясь в жизни, не достаточно ли сама жизненная борьба, сама жизнь, труд, постоянное лишение, необходимость давать другим, любить других! Дай Бог, чтобы хватило сил и на это, а тут надо отдавать силы на подчинение отдельной личности и тратить их на трудные упражнения, не путем жизненного труда на своем посту, а путем отдачи себя (хотя и временной) в пассивное состояние»¹⁴.

Штайнер не был гуру, но таковым его делало антропософское общество, которое так разочаровало Андрея Белого, стремящегося со всей самоотдачей определить и удержать свой индивидуальный стиль в ученичестве, обрести своего «внутреннего гуру».

То есть чтобы смело встать на путь посвящения, нужна более или менее осознанная вера в его истинность, а чтобы нормально двигаться по нему — крепкие нервы и холодная немецкая рассудительность. (На лекциях Штайнера среди слушателей были случаи припадков и обмороков.) Вот закаленного немецкой философией спокойствия и не хватило Андрею Белому, ставшему на какое-то время фанатом популярной и «окультуривной» антропософской группы «Доктор Штайнер». Издержки этого он описывает сам: «...я получил *“путь посвящения”*; но теперь срывался и этот *“путь”*; оказывается: я мог идти этим путем лишь в условиях непрерывной *“медитации”*, вгонявшей меня в экзальтацию; лишь внутри моей *“экзальтации”* мне открывалась картина моего посвящения; но *“экзальтация”* и утривка *“упражнений”* приводили меня к болезненному расстройству сердечной деятельности, дыхания и подступу падучей; явно — тело отказывалось служить Духу; но — стоило мне ослабить темп духовной работы — нападала *“чувственность”*, долго сдерживаемая, — нападала с удесятенной силой. <...> *“тело”* проступало сквозь разорванные упражнения и — требовало настойчиво себе пищи»¹⁵.

В общем, личностный «прибор» для проведения душевно-духовных опытов оказался у Андрея Белого недостаточно прочным, точным и полифункциональным. Эволюция (Бердяев назвал антро-

¹⁴ Андрей Белый и антропософия. С. 417.

¹⁵ Там же. С. 381.

пософию «духовным дарвинизмом») духовного инструментария у русского символиста, видимо, еще не достигла тогда необходимой для методически четкой и деликатной работы фазы структурно-функциональной дифференциации. Белый, кстати, сам полагал, что он как-то неправильно проводил медитации.

Рьяность в духовном дает побочные эффекты. «Какой русский не любит быстрой езды?» Белый просто отравился катаргически свежим воз-духовением опыта эзотерического самопознания после длительного вдыхания дыма множества прометеевских огней цивилизации. Он как ученик был вдохновлен личностью Штайнера, удостоверился на собственном опыте духовно-символических переживаний и размышлений в реальности взаимодействия со сверхчувственным миром.

У Андрея Белого были личностно-мировоззренческие (на основе его теории символизма) предпосылки к той вере в истинность мистериального образования, что дала ему смелость встать на путь ученичества, волю идти и рисковать душевным здоровьем. Причем риск минимизировался именно тогда, когда рядом был опытный и вдохновленный своим делом учитель, а не шарлатан.

Безволие к тайноведению, к альтернативным способам познания обнаруживается из-за страха не столько узнавать, сколько прочувствовать неизведанное. Что ж, значит надо тренировать такое прочувствование, хотя бы при свете огней Прометея. Много в этом плане получается в вальдорфских образовательных центрах.

Однако альтернативность прослеживается не только в самой по себе эзотерике, но и в стилях традиционного научного познания. Обратимся бегло к его бытийным, экзистенциальным характеристикам, данным в истории философии и психологии XX века.

Альтернативность стилей в науке

Задача определения бытийных характеристик образования, как и познания, заключается в том, чтобы описать восприятие и мышление в их отношении не к сущему как таковому и не к бытию как таковому, а к освещенному бытием сущему. Эта проблематика рассматривается в «Притче о пещере» у Платона и в ее интерпретации Хайдеггером. О высвеченности вещи в духе в соответствии со своим так-бытием писал Макс Шелер. О про- и постобъективирующем познании, высвечивающем смысл, силой разума иррациональ-

ную тьму, тайну — Николай Бердяев, который призывал обратить внимание на то, что обычно познание совершается в какой-то внебытийственной сфере, тогда как надо перейти в сферу, где познание есть постижение бытия сущего бытием и познающий субъект сам есть бытие, а не только противостоит себе и миру в качестве бытия сущего как своему объекту. Он доказывал, что познание есть экзистенциальный акт, который не противостоит бытию, а совершается внутри бытия и с бытием как просветление бытия.

Нужно научиться видеть ступени объективации в познании, действительно ориентироваться в диапазоне «(А) нормативно заданное социумом объективированное познание — (Б) коммуникативно (лично и межлично) обусловленное познание существования, познание-общение». К необходимости видения «седиментационной смысловой истории» научного познания и основополагающей «трансцендентальной жизни» как поля интересубъективных смылосозидающих деяний, посредством которых конституируется мир, призывал и «поздний» Э. Гуссерль¹⁶.

Социологический дискурс-анализ деятельности ученых показывает, что они видят и те и другие крайности (*условного*, нормативно-социального и *эмпиристского*, лично-бытийного репертуаров) и считают, что кратковременные ошибки, неточности в познании (наблюдениях и утверждениях), обусловленные «личностными факторами», бытийными качествами познания-общения в конце концов элиминируются, если научное сообщество убедят неоднократно проверенные временем, твердо установленные и общепризнанные результаты экспериментов («практика — критерий истины»), научные факты, автоматическая логика самой науки, самовыявление истины («истина выявится сама»)¹⁷.

В развитии науки бытийное познание в более явном виде прослеживается в «контексте открытия», нежели в «контексте обоснования» (Г. Рейхенбах) — пусть и с предварительным «контекстом разработки, изыскания» (Л. Лоден) — или даже «опровержения» (К. Поппер), поскольку первый в большей мере относится к субъективной составляющей научного познания, а второй — к объективной, логической. *Первый* связан с «генезисом научных идей, теорий»

¹⁶ См.: *Штрёкер Э.* Гуссерлевская идея феноменологии как обосновывающей теории науки // Современная философия науки: знание, рациональность, ценности в трудах мыслителей Запада. М., 1996. С. 391–392.

¹⁷ См.: *Гилберт Д., Малкей М.* Открывая ящик Пандоры. М., 1987. С. 123–147.

и находится в основном фокусе внимания социологии и истории науки, а *второй* связан с «оценкой идей, теорий» и является предметом философии науки. К.Р. Кордиг писал: «Открытие относится к происхождению, сотворению, генезису и изобретению научных теорий и гипотез. Обоснование относится к их оценке, испытанию, защите, успеху, истине и подтверждению. <...> Обоснование отвечает на вопрос, составляют ли факты — каким бы способом они ни были отобраны — объективную эмпирическую основу для гипотезы. Открытие связано <...> с основами мотивации, предшествующим воспитанием, культурой, социальной позицией, психологической структурой, личностным интересом и т.д.»¹⁸. Согласно Н.Р. Хэнсону, гипотеза, предвещающая теорию, вовсе не дана сама собой. Ее прежде нужно открыть путем усмотрения в явлениях некоего образа, схемы, паттерна. Образцы же наследуются через традицию того или иного интересубъективного жизненного мира.

Однако и обоснование не чуждо бытийных характеристик. Т. Кун считал, что субъективные факторы играют в обосновании (например, в процедуре выбора теорий) столь же важную роль, что и в открытии. Игнорирование этого обусловлено педагогическим упрощением истории науки, дидактической оптимизацией учебно-хрестоматийного материала. Л. Дэрден отмечает, что процессы открытия и обоснования находятся в сложных и тесных взаимосвязях на всем протяжении познания, соприсутствуют в нем. Формирование нового знания есть многоступенчатый процесс, и поэтому обоснование, считает Е.П. Никитин, **можно «с полным правом квалифицировать <...> как разновидность открытия»**¹⁹.

Опираясь об основу, исследователь получает страховку в рискованной открытости открытию, методическую опору в интуитивном планировании к истине.

Поиск неотчужденных от человеческого существования, гуманистических методов познания и образования приводил философов к необходимости различения основных модусов разумного постижения мира. У Н.А. Бердяева это *два типа познания*: (1) познание как объективация, рационализация, не трансцендирующая границ разума и достигающая лишь общего; (2) познание как бытие и существование, в котором разум трансцендирует к иррациональному

¹⁸ Цит. по: *Никитин Е.П.* Проблема открытия и обоснования // Вопросы философии. 1985. № 10. С. 115–116.

¹⁹ Там же. С. 122.

и индивидуальному, пребывает в качестве общения и приобщения²⁰. У Н.О. Лосского это (1) критическое знание, подчиняющее бытие; (2) знание-бытие, содержащее в себе как элемент бытие-незнание²¹. У М. Фуко и Ж. Делёза это зачастую опасно пересекающиеся, складывающиеся (Запад), но порой и спасительно-просветительно расходящиеся, разглаживающиеся (Восток) онтологические измерения: (1) бытие-знание (где на пике «блеск света отражается в словах», по Ж. Делёзу); (2) бытие-власть; (3) бытие-Я²². Эрих Фромм различает знание в модусе «быть» («знать глубже») и «иметь» («иметь больше знаний»), а Маслоу соответственно говорит о бытийном и дефицитарном типах познания.

В подлинном образовании и познании стремление, обращение к истине есть тяга к восполнению не столько интеллектуального несовершенства, сколько бытийного. Здесь для учащегося и ученого «истина выступает как экзистенциальный проект, стремление к истине есть трансцендирование к собственному экзистенциальному будущему»²³. «Познающий человек, — писал Бердяев, — постоянно себя трансцендирует»²⁴. Это вовлекает человека в познание целиком, придает познанию страстность.

Обращенность к освещенному бытием сущему возможна лишь при условии озабоченности бытийной недостатчей и пониманием того, как ее восполнить. Озабоченность пониманием позволяет сфокусироваться на теновом сущем так, чтобы догадаться о возможности освещенного сущего. Это путь *от* болезненного переживания проблемы невозможности заглянуть за горизонт тенового сущего к исцеляющему экзистенциальному проекту-гипотезе о возможном, *путь от турбулентного*, неуравновешенного потока *Dasein* как бытия-в-мире к *ламинарному*, уравновешенному, к познавательному вбиранию мира в себя, ощущению гармоничной сопричастности ему и в этом к переживанию его всевозможности как своей. «Без тенденции сущего, которое “умеет” *выходить* и *исходить* из себя для у-частия в другом сущем, — писал Макс Шелер, — не существует

²⁰ Бердяев Н.А. Я и мир объектов. Опыт философии одиночества и общения // Бердяев Н.А. Философия свободного духа. М., 1994. С. 257.

²¹ Лосский Н.О. Обоснование интуитивизма // Лосский Н.О. Избранное. М., 1991. С. 327.

²² Делёз Ж. Фуко. М., 1998. С. 139, 149, 152.

²³ Жаров С.Н. Трансцендентное в онтологических структурах научной теории // Наука: возможности и границы. М., 2003. С. 137.

²⁴ Бердяев Н.А. Я и мир объектов. Опыт философии одиночества и общения. С. 248.

вообще никакого возможного “знания”. Я не вижу другого названия для этой тенденции, кроме *любви*, самоотдачи — готовности отдаться, как бы взрывания любовью границ собственного бытия и так-бытия»²⁵. Этот путь «становления иным» (по М. Шелеру) в знании как бытийном отношении участия одного сущего в так-бытии другого, когда знаемое становится частью того, кто знает, есть тревожный путь к бытийному успокоению до небытия. Его парадокс в том, чтобы не за-быть до-быть это бытийное успокоение. Однако чтобы его обрести, нужно отказаться от *такого* до-бытия в сущем, которое приводит к за-бытию и тем самым к у-бытию, уводя от бытия. Подлинное же образование и познание — это при-бытие, а не у-бытие и за-бытие в до-бытии истины, это волнительная радость встречи, а не горечь расставания, это гносеоэкологическая дистанция-встреча с образом мира в себе и образом себя в мире как эколого-эмпатическое миропонимание.

Общие контуры методологической концепции бытийного познания в образовании были обозначены А. Маслоу. «В бытийном познании, — пишет Маслоу, — дихотомии проявляют тенденцию к слиянию, категоризация — к исчезновению, и объект видится как уникальный. <...> Коммуникативная взаимосвязь личности и мира представляет собой динамическое взаимное формирование <...> процесс, который можно назвать “взаимным изоморфизмом”»²⁶. Такого рода познание состоит из «пиковых переживаний», моментов откровения, озарения, инсайта, понимания, экстаза, которые не обязательно присутствуют одновременно. Удивленность жизнью, решение познавательных проблем и эстетическое восприятие постигаемого мира — важные осознаваемые условия этого. Бытийное познание — это усмотрение сущностной «таковости» (*as-it-isness*) вещей в их конкретности и абстрактности в зависимости от ситуации, требующей минимизации или максимизации контекста. Бытийное познание как таковое «может быть названо не-сопоставительным или не-оценивающим познанием» в том смысле, в каком существует отличие восприятия некоторых примитивных народов от нашего цивилизаторского восприятия²⁷. Это в большей степени пассивное, «невольное осознание» того, что оказалось в фокусе восприятия (по типу картинок «магический глаз»), чем намеренное и усердное

²⁵ Шелер М. Формы знания и образование // Шелер М. Избранные произведения. М., 1994. С. 40.

²⁶ Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. М., 1999. С. 164.

²⁷ См.: Маслоу А. Психология бытия. М.; Киев, 1997. С. 107.

разыскание заранее представляемого. Эмоциональная реакция на пиковое переживание в бытийном познании «имеет особый привкус удивления, благоговения, почтения, смирения и подчинения величию переживания» и может сопровождаться катарсическими слезами, смехом или тем и другим²⁸. Таково переживание прежней ничтожности «пещерного» человека по сравнению с тем, кто выходит к сияющим вершинам.

А.В. Славин замечает, что озарение как главный эффект, кульминационный момент творческого процесса возникает тогда, когда «все элементы проблемной ситуации, находившиеся до этого в разрозненном состоянии, замыкаются в единую, целостную структуру»²⁹. То есть озарение предстает как открывание, возникающее в результате комбинирования мыслей (по А. Пуанкаре) и концентрации чувств, а также катарсического фокусирования памятных слоев смысловых конфигураций жизненного и исследовательского опыта в личностно-знаниевую «архитектуру». Фокусировка сознания дает творческую свободу бессознательному.

Редукция к конкретности и сведение к абстрактности, по Маслоу, представляют собой два различных типа пиковых переживаний и два различных типа бытийного познания³⁰. В своих крайностях они оказываются дефицитарными: в первом случае («Let it be») будет ощущаться дефицит *деяния*, а во втором («Let is go») — *не-деяния*. *При первом типе* «очарованность и сознание предельно сужаются до одного перцепта, например лица или картины, ребенка или дерева, при котором полностью забывается весь остальной мир, как забывается и свое Я. <...> Этот перцепт воспринимается так, как если бы он являлся целым миром. В этот момент он единственное, что вообще существует»³¹. «От такого поглощенного, замороженного, всецело задействующего наше внимание познания мы вправе ожидать богатства деталей и всестороннего понимания объекта»³². Здесь присутствует субъектно-непрагматическое отношение к познаваемому. *При втором типе* познаваемое обретает мировую символизацию и далее — категоризацию, схематизацию и классификацию. Здесь присутствует культурная и бытийно-ответственная прагматика.

В образовании нужен подлинный баланс того и другого. Правда,

²⁸ Маслоу А. Психология бытия. С. 121.

²⁹ Славин А.В. Проблема возникновения нового знания. М., 1976. С. 166.

³⁰ Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. С. 242.

³¹ Там же. С. 242.

³² Маслоу А. Психология бытия. С. 107.

в отношении учащихся, только начинающих трансцендировать абстрактное и еще осознанно не саморедуцированных к конкретному, нужно предупреждать уклоны в обе крайности, а в отношении учителей, компенсируя уклон в абстрактность движением от дефицитарного мира к конкретности бытийного, ко «второй наивности». Маслоу говорит о необходимости объединяющего, бытийно-дефицитарного отношения к познаваемому миру³³. Но экзистенциальная борьба между страхом знать и решимостью знать будет сопровождать и тех и других на всем их образовательном пути. Здесь поможет лишь ситуативная гносеотерапевтическая коррекция.

В школьном образовании, даже пока в большей степени опирающемся на позитивистскую науку, не мешало бы учитывать *два типа понимания и объяснения* (по Ю.М. Шилкову): (А) *индуктивно-вероятностный*, согласно которому данное явление или событие, вызванное некоторой совокупностью обстоятельств, причин или условий, а также законов, будет иметь место или имело место лишь с определенной вероятностью; (В) *каузально-номологический*, согласно которому объясняемое явление и объясняющий закон связаны в дедуктивной или дедуктивно-статистической форме логического следования, а явление или событие есть следствие установленных причин, условий или законов³⁴. Г. Башляр³⁵ считал, что «дух должен покоряться условиям знания», то есть школьное образование его должно состоять в том, чтобы «создавать в себе некую структуру, соответствующую структуре знания», являющегося в том или ином стиле мышления.

А.В. Родин также связывает понятие стиля с пониманием. «Исключение стилистического многообразия из знания, — пишет он, — немедленно превращает его в мнение, как это происходит при школьной зубрежке. Зубрить — значит понимать только тождество формулировок, понимать — значит рассуждать в локальном стиле. Как и понимание вообще, стиль не может быть собственностью одного индивида. «Иметь свой стиль» — значит его создавать, вовлекая окружающих в понимающее общение какого-то нового типа»³⁶. В этом смысле стиль предстает как историко-культурная седиментация и типизация некоего «интерсубъективного коммуникативного

³³ Маслоу А. Психология бытия. С. 246–247.

³⁴ См.: Диалектика процесса познания / Под ред. А.М. Алексева, А.М. Коршунова. М., 1985. С. 152–153.

³⁵ См.: Башляр Г. Новый рационализм. Биробиджан, 2000. С. 281.

³⁶ Родин А.В. Математика и стиль // Стили в математике: социокультурная философия математики / Под ред. А.Б. Барабашева. СПб., 1999. С. 35.

события» (А.В. Родин). И тогда работа в том или ином стиле создает условия для взаимопонимающего познания.

Примерно об этом же пишет и М.Г. Ярошевский: «Противоречие вызывает столкновение живых носителей знаний, конкретных индивидов, в строе мышления которых они персонифицированы. У каждого из них этот строй складывается и изменяется в “сетях коммуникаций”»³⁷. При этом каждая стилевая сторона, даже невзирая на поражение в столкновении, отстаивает «дорогие для нее идеи». То есть стремление сторон к единогласию вовсе не обязательно.

Итак, стили есть и заметны их внешние контуры. Однако самое главное для определения характерологических особенностей стиля, по Т.Б. Романовской, это эксплицировать в безличных научных теориях «некие механизмы, объясняющие данный стиль, т.е. выявить механизмы, не сводящиеся к констатации интуитивного вчувствования в нерационализованные языковые особенности или в специфику менталитета»³⁸.

Примерно об этом же пишет и Н. Кертж, предлагая при сравнении теорий в их конфликте и дополнительности выявлять «различие в правилах доказательства и их эвристических возможностях»³⁹. Однако мало лишь указать на такое различие. Задача на будущее — дать онтологические характеристики этих различных правил конкурирующих теорий.

Конечно же, альтернативность стилей во многом определяется и межполушарной асимметрией мозга.

«Люди, воспитанные в разных этнопсихологических условиях, воспринимают мир по-разному, — отмечают В.С. Ротенберг и В.В. Аршавский. — Можно предполагать, что у представителей различных популяций или этнических групп, из поколения в поколение подвергшихся воздействию определенного комплекса факторов социальной и природной среды, в процессе социального и культурного наследования будет формироваться такой способ переработки информации, который обеспечивает оптимальное функционирование субъекта и популяции в целом применительно к условиям данной среды. <...> Нам неизвестно, какие конкретные факторы природной и социальной среды обусловили в свое время

³⁷ Ярошевский М.Г. Функция дискуссии в предметно-логическом развитии науки // Роль дискуссий в развитии естествознания. М., 1986. С. 29.

³⁸ Романовская Т.Б. Объективность науки и человеческая субъективность, или В чем состоит человеческое измерение науки. М., 2001. С. 134.

³⁹ См.: Кертж Н. Интертеоретическая критика и развитие науки // Рациональная реконструкция истории науки. Благовещенск, 1998. С. 113.

становление межполушарных отношений у большинства представителей каждой данной этнической группы»⁴⁰.

Прежде всего имеются в виду такие бытийные модусы отношения к миру, сформулированные М. Вебером, как приспособление к миру (Дао), бегство от мира (Йога) и овладение миром (Логос), а также такие стили бытия-в-мире, как (А) восточный и (В) западный, (А) гуманитарный, где образность поддерживается логикой и (В) естественнонаучный, где логика поддерживается образностью, по М. Махони, (А) интровертный и (В) экстравертный, по К. Юнгу, (А) *полезависимый* (стремление к глобальности, абстрагированию в структурированной среде «джунглей») и (В) *полнезависимый* (стремление к артикулированности, эмпатичности в неструктурированной среде «саванны»), по Г. Уиткину. Я бы, следуя К. Юнгу, В. Воррингеру и Р. Арнхейму, добавил еще и такие гипотетически первобытные, палеопсихические, как (А) *«джунглево-нелинейный, стохастический, обратно-перспективный, абстрагированный как бегущий от присущего прагматического»* и (В) *«саванно-линейный, статический, прямо-перспективный, эмпатический как бегущий от присущего абстрагированного»*. Их подробное обоснование предполагается в отдельном авторском исследовании.

Большинство философов и историков науки небезосновательно отмечают, что в науке «нередко складываются ситуации, когда конкурируют теоретические концепции, каждая из которых в равной мере согласуется с имеющимися эмпирическими данными, и конкурирующие концепции являются эквивалентными в эмпирическом плане»⁴¹. То есть речь идет о «концептуальных альтернативах» и даже об альтернативных «стилях мышления» (В. Паули) в рамках одного и того же направления научных исследований⁴². «Наличие различных стилей научного мышления, — отмечают Толстов и Филатов, — а оно ныне подтверждено многочисленными исследованиями методологов и историков науки, составляет основу более фундаментальных, чем концептуальные, альтернатив в науке. Их можно назвать *стилевыми*, или *мировоззренческими*, альтернативами. Эти альтернативы существуют не наряду с концептуальными, а составляют их порождающую основу. Несколько метафорически

⁴⁰ Ротенберг В.С., Аршавский В.В. Межполушарная асимметрия мозга и проблема интеграции культур // Вопросы философии. 1984. № 4. С. 82–83.

⁴¹ Мамчур Е.А., Овчинников Н.Ф., Уемов А.И. Принцип простоты и меры сложности. М., 1989. С. 233.

⁴² См.: Толстов А.Б., Филатов В.П. Роль альтернатив в развитии науки // Диалектика и научное мышление. М., 1988. С. 148.

используя терминологию Канта, их можно также назвать трансцендентальными основаниями эмпирического многообразия концептуальных альтернатив»⁴³.

«Стиль <...> мышления <...> является формой спонтанной (стихийной) рефлексии научного сообщества, — пишет А.С. Кравец, — его каноны чаще всего не выражаются в явной форме, т.е. не являются теорией или учением о научном познании, а представляют коллективное мнение ученых о допустимых нормах и идеалах научного познания»⁴⁴. То есть речь идет о рефлексии типичности коллективного бессознательного, о палеопсихологических типах, обусловленных различными архаичными структурами обитаемого мира.

Выступая против упорной веры в абсолютную и неизменную «систему разума», Жан-Луи Детуш и Гастон Башляр призывают обратить внимание на факты «рационального плюрализма», на то, что «две теории могут принадлежать двум различным сферам рациональности, и они могут противопоставляться в некоторых моментах, оставаясь значимыми каждая в отдельности, в их собственных сферах рациональности»⁴⁵. И здесь речь идет о стилях рациональности.

В науке, например, наиболее заметны атомистская и континуалистская, холистская и редукционистская, вероятностная и детерминистская стилевые альтернативы. Их сторонники глубоко убеждены в верности собственной позиции, в том, что никакие отдельные экспериментальные факты или логические аргументы не могут окончательно подтвердить другую или опровергнуть свою теорию.

«Не только история науки, — пишет Гастон Башляр, — демонстрирует нам альтернативные ритмы атомизма и энергетизма, реализма и позитивизма, прерывного и непрерывного; не только психология ученого в своих поисковых усилиях осцилирует все время между тождеством закона и различием вещей; буквально в каждом случае и само научное мышление как бы подразделяется на то, что должно происходить и что происходит фактически»⁴⁶.

В своей методологии науки Л. Больцман отмечал, что выбор той или иной теории — дело вкуса в конструировании картины мира. «Можно так же хорошо представить себе возможность су-

⁴³ Толстов А.Б., Филатов В.П. Роль альтернатив в развитии науки. С. 150.

⁴⁴ Кравец А.С. Функции философской эвристики в научном познании // Диалектика творческой деятельности: Межвуз. сб. науч. трудов. Воронеж, 1989. С. 55.

⁴⁵ См.: Башляр Г. Новый рационализм. С. 277.

⁴⁶ Там же. С. 38.

ществования нескольких картин мира, обладающих одинаковыми качествами»⁴⁷. Ученый подразумевал равноценность (А) абстрактности в феноменологии и (В) наглядности в атомистике. «В принципе, — писал физик, — мыслима возможность появления двух совершенно различных теорий, причем обе одинаково просты и одинаково хорошо согласуются с явлениями; хотя эти теории полностью различны, обе они оказываются одинаково правильными. Утверждение, будто только одна теория является единственно правильной, выражает лишь наше субъективное убеждение, что не может быть другой теории, которая была бы столь же проста и давала бы столь же хорошо согласующуюся картину»⁴⁸.

Казалось бы, правильная теория в какой-то исторический период может быть так же отброшена и забыта, как и, казалось бы, неправильная. Однако возвращение к той или другой равно возможно в истории науки⁴⁹.

В качестве одного из типов классификации научных теорий Г.И. Рузавин выделяет такой, в котором различаются (А) *стохастические (вероятностно-статистические)* и (В) *динамические* теории. В теориях «В» «законы представляют универсальные утверждения, характеризующие поведение любой динамической системы точно определенным способом», а описание процессов сводится к упрощению и схематизации («жесткий» детерминизм в классической механике). В теориях «А» «законы характеризуют поведение не каждого объекта в исследуемом классе явлений, а некоторое свойство или признак, присущий классу объектов в целом», для выявления степени возмозности которого приходится использовать вероятностные понятия и методы («мягкий» детерминизм в квантовой механике)⁵⁰.

Примечательно, что в качестве рефлексивной основы выбора этих стилей учеными или учащимися могут лежать «позитивные образцы» и «образцы-запреты», исследованные в концепции социальных эстафет В.А. Лефевра и М.А. Розова⁵¹. Фундамент же такой рефлекс-

⁴⁷ Больцман Л. О неизбежности атомистики в естественных науках // Больцман Л. Статьи и речи. М., 1970. С. 131.

⁴⁸ Больцман Л. Избранные труды. М., 1984. С. 363.

⁴⁹ См.: Родный Н.И. Очерки по истории и методологии науки. М., 1975. С. 170.

⁵⁰ См.: Рузавин Г.И. Научная теория. Логико-методологический анализ. М., 1978. С. 36–37.

⁵¹ См.: Розов М.А. От зерен фасоли к зернам истины // Вопросы философии. 1990. № 7. С. 42–50.

сивной составляющей, я полагаю, бытийно-трансцендентальный. Стоит обратить внимание и на замечание С. Тулмина (в книге «Космополис»), что *позиция «В»* как поиск определенности, как бегство от неопределенности (например, у Декарта и Эйнштейна) во многом обусловлена социокультурной и политической нестабильностью соответственно XVII и начала XX века... Я бы добавил, что если копнуть глубже, то — нестабильностью, сумятицей, хаотической теснотой и «вероятностным шумом» исторически априорных «джунглей».

Исторические стили математики и диалогика школьного образования

Судя по работам В.Я. Перминова, существуют гипотетические стили отношения математиков к доказательствам: (А) *фундаменталистский*, согласно которому процесс вызревания математического доказательства конечен; (В) *релятивистский*, согласно которому «историческое очищение доказательств представляет собой бесконечный процесс, ведущий к повышению надежности и строгости, но никогда не достигающий предела»⁵². При этом надежность или завершенность характеризуются тем, что доказательство не может быть опровергнуто посредством контрпримеров, а строгость или герметичность не содержит в себе неявных (не оговоренных в условиях) предпосылок.

Типология математиков, предложенная в свое время Ф. Клейном, в какой-то мере совпадает с ранее выделенными стилями. Есть представители (А), которые *умело приводят завоеванное в тщательный порядок*, обладают даром правильно оценивать любую вещь и находить ей свое место, опираясь во всем на ясную, надежную критическую силу своего интеллекта. Есть представители (В) — *смелые завоеватели, обладающие огромной интуицией, но несколько не заботящиеся об упорядочении применяемых ими понятий*. Опираясь на свой инстинкт, они открывают и делают всеобщим достоянием все новые и новые сокровища⁵³.

В американской математике 1915–1920-х годов Н. Винер усматривал схожие тенденции. Если *Дж. Биркгоф* (А) был признанным во-

⁵² Перминов В.Я. *Философия и основания математики*. М., 2001. С. 28.

⁵³ См.: Клейн Ф. *Лекции о развитии математики в XIX столетии*: В 2 т. М., 1989. Т. 1. С. 67.

ждем американских *аналитиков* (франко-немецкий уклон), то *О. Веблен* (В) — американских *топологов* (русско-американский уклон)⁵⁴.

В.Э. Войцехович в качестве господствующих стилей выделяет следующие пары: (А) *формальный* — (В) *содержательный*; (А) *дискретный* (алгебраический) — (В) *непрерывный* (геометрический); (А) *платонистский* (теоретико-множественный) — (В) *неплатонистский* (интуиционистский)⁵⁵. Н. Бурбаки отмечал, что *арифметика* вначале была наукой о дискретном, а *геометрия* — наукой о непрерывной протяженности⁵⁶. То есть, по А.А. Френкелю и И. Бар-Хиллелу, имеются (А) *дискретная, качественная, индивидуальная природа числа в «комбинаторном» мире счета (арифметика)* и (В) *непрерывная, количественная, однородная природа пространства в «аналитическом» мире измерения (геометрия)*⁵⁷.

Стоит отметить и выявление Вл.П. Визгиным региональных стилей в математической физике: (А) *«геттингенский»* (акцент на математизации квантовой механики и нелокально-дискретных свойств) и (В) *«парижский»* (акцент на математизации волновой механики и локально-континуальных свойств)⁵⁸. Возможно, ландшафтно в первом случае усматривается геттингенский «лес», а во втором — елисейские «поля».

Стиля «А» придерживались те, кто считал подлинной актуальную бесконечность, представляющую собой «некоторое замкнутое в себе, постоянное, но лежащее по ту сторону всех конечных величин количество». *Стиля «В»* придерживались те, кто считал подлинной потенциальную бесконечность, представляющую собой «переменную конечную величину, растущую сверх всяких конечных границ»⁵⁹. При этом можно согласиться с утверждением В.Я. Перминова о том, что «актуальная бесконечность в той же сте-

⁵⁴ См.: *Винер Н. Я* — математик. М., 1968. С. 35–36.

⁵⁵ *Войцехович В.Э.* Господствующие стили математического мышления // *Стили в математике: социокультурная философия математики* / Под ред. А.Г. Барабашева. СПб., 1999. С. 503–504.

⁵⁶ *Бурбаки Н.* Очерки по истории математики. М., 2007. С. 246.

⁵⁷ См.: *Френкель А.А., Бар-Хиллел И.* Основания теории множеств. М., 2006. С. 240.

⁵⁸ См.: *Визгин Вл.П.* «Французский» и «геттингенский» стили физико-математического мышления в пифагорейской традиции // *Стили в математике: социокультурная философия математики* / Под ред. А.Г. Барабашева. СПб., 1999. С. 390–408.

⁵⁹ См.: *Светлов В.А.* Философия математики. Основные программы обоснования математики XX столетия. М., 2006. С. 27.

пени обусловлена универсальной онтологией, как и бесконечность потенциальная»⁶⁰.

Правда, В. Перминов настаивает на том, что такая универсальная онтология мышления связана не с опытом и основанной на нем теорией, а с практикой. Априорные схемы практики внеисторичны. Он придерживается функциональной точки зрения, объясняющей априорное знание из самого акта действия. Здесь исходя из деятельностного, праксеологического подхода, скорее всего, подразумеваются правила трудового действия, хотя вернее все же говорить о правилах социально-языковой игры обитания, коренящейся, по Витгенштейну, в самой человеческой активности. При этом нельзя согласиться с Витгенштейном в том, что раз правила конвенциональны, то они ничего не говорят о мире. Правила в своей основе продукт не столько специального социального соглашения, сколько априорно-спонтанной кристаллизации действий в условиях определенной эколого-географической среды. Эти имплицитные правила действий молчаливо говорят о той или иной мировой среде. И это заметно по характеристикам не только математических стилей.

В. Перминов понимает математику как формальную предметную онтологию, что, по моему мнению, коррелирует с онтологией сподручного мира М. Хайдеггера в «Бытии и времени». Однако в обоих случаях ничего не говорится об особенностях тех априорных форм предметов и соответствующей им деятельности, которые идеализируются в математике. Именно особенности дают формальную содержательность. Нельзя вскрыть основания универсальных норм мышления без различения их в исходном антропологическом универсуме. Исходность же исторична. Предметно-деятельностная онтология останется в методологическом смысле пустой, если не обратиться к предметно-историческому (предметно-архаическому) миру феноменологической палеопсихологии, возможность которой обусловлена тем, что Хайдеггер указал направление, а Гуссерль — способ. Именно так может быть разрешено следующее противоречие, сформулированное В. Перминовым: «Мы должны понять, что исходные принципы математики не имеют никакого отношения к опыту и к исторически меняющейся психологии людей, а с другой стороны, они однозначно навязаны нам и, следовательно, имеют прямое отношение к структуре нашего мира»⁶¹.

⁶⁰ Перминов В.Я. Праксеологический априоризм и стратегия обоснования математики // Математика и опыт / Под ред. А.Г. Барабашева. М., 2003. С. 75.

⁶¹ Перминов В.Я. Философия и основания математики. М., 2001. С. 60.

Я соглашусь с «умеренным априоризмом» В.А. Бажанова, согласно которому речь должна идти об исторической «привязке» априоризма, ибо математические дискуссии намекают на исторические истоки категориальных различий. В. Перминов же, следуя феноменологии «раннего» Гуссерля, не замечает конструктивную ревизию последним собственных взглядов в период позднего творчества, когда внимание обращается к историческому априори, к габитусам «жизненного мира», к истокам того или иного стиля мышления. В этом плане можно согласиться с Филиппом Китчером, что «корни примитивного математического познания могут лежать так глубоко в предыстории, что наше первое математическое знание оказывается ровесником первому знанию, выраженному в суждениях, вообще». То есть корни нужно искать в пробуждающемся мышлении гоминид, в возникновении первых элементов систем представления⁶². Я полагаю, что исторически-априорные стили математики, как и аналогичные стили других естественных наук, несут еще до конца не раскрытый большой методологический потенциал для гуманизации и демократизации дидактики современного школьного образования. Создавая условия для философской диалогии в сфере естествознания, они могут привнести альтернативность, дискуссионность, intersубъективность в содержание отдельных учебных программ и организацию учебного процесса.

Стиле-ролевой подход в дидактике

Как возможна обучающая коммуникация, обучающая intersубъективность? Как возможна обучающая коммуникация об очевидном и сподручном и о неочевидном и несподручном? Ясно, что в первом случае через непосредственный наглядный опыт, через то, что дано и не требует доказательства, ибо оно само кажет себя и на него можно часто и просто указывать. А во втором? Если нет возможности непосредственно, часто и просто встретиться с тем, что дано, то как его сделать все более очевидным и сподручным, чтобы освоить? Отвечая на этот вопрос, человечество изобрело опосредованную данность — «модель» как то, что наглядно, хотя и неподлинно.

Как возможна наглядная модель? Что представляет собой техника, точнее экзистенциальное «технэ», наглядного моделирования?

⁶² См.: Китчер Ф. Математический натурализм // Методологический анализ оснований математики. М., 1988. С. 11.

Ученые сходятся во мнении, что в основе лежит аналогия, или, говоря феноменологическим языком, «аналогизирующий перенос» (над этим долго мучился Гуссерль в своей поздней работе «Картезианские медитации»). Каковы механизмы этого «аналогизирующего переноса»? Как ни странно два: (1) проекция и (2) интроекция. Эти механизмы одновременны. В результате такого одевания моего очевидно-го образа (или образа какого-то сейчас очевидно-го предмета) на ту неочевидную данность и образа такой уже воображенной данности на меня (или на предмет) возникает наглядно-образная модель.

В феноменологии долгое время не могли понять, от чего же собственно возникает такая способность к «аналогизирующему переносу», которая является основой аналогии как способа обучения и познания. Появились вопросы «Как возникает способность знать, что Другой *есть, существует?*» и «Как возникает способность знать, что *собственно есть* Другой?». То есть привычная феноменология редуцированного сознания переориентировалась на генетическую феноменологию и задалась вопросом об историческом априори появления указанной способности. То есть возник вопрос об обстоятельствах места и действия. И так у Гуссерля и других появилась концепция «жизненного мира» (*Lebenswelt*), возникла аналитика мира обыденных действий и повседневных правил употребления. Здесь феноменология покинула редуцированное и унифицированное одинокое сознание, во временной структуре потока которого, правда, тоже можно различить возможности «аналогизирующего переноса» (речь о «ретенциональном шлейфе», о котором отдельный разговор) и обратила внимание на разные типы практик «жизненного мира», на разные типы сознания и стили мышления.

То есть, возвращаясь к очевидно-му / неочевидному и сподручному / несподручному в «жизненном мире» возникает следующая историко-априорная ситуация в обучающей коммуникации «педагог — ученик»: условно говоря, либо «Делай *как я* с тем, что очевидно и сподручно», либо «Делай *как я* с тем, что такое *как то*, что неочевидно и несподручно», либо «Делай не как я, а *как сам захочешь* с тем, что...» и так далее. То есть в первом случае активность педагога с одинарной и двойной аналогиями «как», а во втором случае активность учащегося с одинарной и двойной аналогиями «как». Понятно, что двойная аналогия свидетельствует о большем отчуждении и технизации, чем одинарная. Но выявление типов активностей и аналогий — еще не все. Нужно обратиться к самой технике аналогизирующей активности, технике наглядного моделирования.

«Что значит это “как”?», «Как вот так?», «Какие *такие* формы действия?», «Чем обусловлено это “как”?». Что образуется при этом?

Метафизическую историю об этом можно прочитать, например, у Платона и Хайдеггера. В частности, речь идет о хайдеггеровской статье «Учение Платона об истине».

Критика Хайдеггером Платона понятна: акцент на «правильности взгляда» при обращении с очевидных теней неочевидных вещей на являющее их далеко неочевидное сияние идеи и обратно, а также акцент на самой идее без внимания к бытийной сокрытости / не-сокрытости рождает метафизику, которая дает начало «забвению бытия». То есть платоновское четырехчастное образование как «сопровождение обращения человека в существе своем» представляет собой рационалистическую парадигму постановки «правильности взгляда» ради обладания истиной, тогда как Хайдеггер мечтает о такой правильности, которая будет давать встречу с бытием.

Эти две парадигмы правильности можно проиллюстрировать соответственно феноменами известного «падения яблока на голову Ньютона» и не менее известной забавы под названием «Магический глаз» (или «3D магия»). Традиционное европейское образование до сих пор практикует дидактику постепенного и правильного *перевода* взгляда с «падающего яблока» на «теорию гравитации» и обратно. А вот что нам демонстрирует игрушка «Магический глаз»? Оказывается, она тоже учит правильному взгляду, но только здесь *иная правильность!* Прочитаем инструкцию...

«Поднесите картинку близко к вашему лицу. Но пока не надо разглядывать элементов изображения.

Расслабьте глаза, представьте, что вы смотрите на далекие-далекие звезды. Вспомните, как отдыхают ваши глаза, когда вы глядите вдаль. Вы не должны фиксировать взгляд прямо на поверхности картинки, вы должны стараться посмотреть сквозь нее. Самое главное — расслабить глаза. Теперь медленно отодвигайте картинку, пока она не окажется на расстоянии примерно 15–20 сантиметров от вашего лица. Мышцы глаз по-прежнему расслаблены, и вы смотрите сквозь страницу. А потом попробуйте потихоньку сфокусировать взгляд на странице, чтобы увидеть ее четко» и т.д.

Итак, в первом случае нужно научиться напрягать, условно говоря, радио-глаз, а во втором — его расслаблять. В первом случае требуется измерительная, калькулированная *фокусировка* на данности, а во втором — созерцательная релаксационная *расфокусировка* (не надо разглядывать орнамент рисунка!). Кстати, в первом случае

больше подходит монокулярное *нацеливание*, похожее на западный логоцентризм, а во втором — бинокулярное *безцеливание*, похожее на даосское деяние-через-недеяние. И в том и в другом случае прежде сокрытое, потаенное становится несокрытым, непотаенным, но происходит это разными способами. То есть на горизонте появляются разные стили правильности, а поскольку правильность есть феномен социальный — то разные социальные стили правильности. Как они возможны? Ну, либо физически, либо метафизически, либо как-то коррелятивно. И действительно, феноменология интересубъективности и «жизненного мира» пытается нам *это* доказать, а кросскультурные исследования убедить *в этом* фактологически. Однако монокулярное образование слишком «прилипло» к своей правильности, и поэтому терапевтическая задача философии образования — выстроить методологию сопровождения экзистенциального навыка по открыванию и закрыванию «второго глаза» и обращения к иной правильности взгляда. Это и есть путь построения стиле-ролевой дидактики, которая обращается к первичной природе образования.

Что здесь имеется в виду? Речь идет о бинарно-стилевых культурных архетипах образования:

— если брать *историко-культурный аспект* (по Джерому Брунеру и Майклу Коулу), то имеем (1) образование в ситуационном контексте (нешкольное, житейско-рациональное, конкретно-действенное) и (2) образование вне ситуационного контекста (школьное, научно-рациональное, абстрактно-письменное);

— если возьмем *эколого-культурный аспект* (по Герману Уиткину), то обнаруживаем (1) образование в сильно структурированной среде («джунгли», глобальное восприятие) и (2) образование в слабо структурированной среде («саванна», артикулированное восприятие);

— если обратимся к *социокультурному аспекту* (по Джону Берри), то увидим (1) образование в среде земледельцев (конформистское) и (2) образование в среде охотников (нонконформистское) и т.д., а также (1) образование в культурах с высокой дистанцией власти, коллективистских, избегающих неопределенности и (2) образование в культурах с низкой дистанцией власти, индивидуалистских, принимающих неопределенность.

Вторичная же природа образования бурно расцветает при историко-культурном росте трансформации, типизации, легитимизации («так принято») и институциализации одной из сторон указанных бинарных архетипов. Получается воз-*обладание* чего-то одного вместо со-*бытийствования* и того и другого. Образование

становится в основном школьным, глобализированным, конформистским, а значит и в основном монокультурным. Это линейно, экономно, шаблонно, но не экологично. А потому мы имеем то, что имеем.

Обратимся же теперь к фактологии «жизненного мира» и рассмотрим ее повнимательнее.

Сырую фактологию давно поставляли этнографы, социальные антропологи и представители культурно-исторической психологии. Вопрос же — как это может работать?

Все дело в том, что механизмы даже непосредственной наглядности в разных типах культурных практик традиционных обществ, в большей мере живущих типизациями первого порядка, которые свойственны обыденному сознанию, оказались разными. Даже на очевидные вещи представители, например, «джунглей» и «саванны» смотрели по-разному.

«...Тёрнбулл в своем этнографическом исследовании пигмеев, живущих в лесах Итурби, приводит следующий случай. Вместе с одним пигмеем он выходил из леса. Вдалеке виднелись пасущиеся коровы. Пигмей раньше видел коров, но ему никогда не случалось видеть их издали, и теперь он считал, что это муравьи! Нам пришлось наблюдать аналогичную сцену, когда мы приехали в столицу Либерии Монровию с ребенком (племени. — *В.П.*) кпелле десяти лет, выросшем в джунглях. Из высокой гостиницы на горе можно было видеть большие танкеры далеко в море. Ребенок, никогда не выдавший до этого ни подобной дали, ни танкеров, выразил восхищение смелостью людей, которые в таких маленьких лодках выходят в море»⁶³. Итак, речь идет о разных перцептивных стилях, разных стилях наглядности.

Чем это обусловлено? Палеоантропологи, этнографы и специалисты в культурно-исторической психологии обращают внимание на (А) *сильно артикулированную, дифференцированную, гетерогенную среду («джунгли»)* и на (В) *слабо артикулированную, однородную, гомогенную среду («саванна»)*⁶⁴.

В своих учебниках представители кросс-культурной психологии пишут: «В подходах когнитивных стилей проявляется интерес к «экологическому анализу» требований ситуации. При этом задают два вопроса: что следует сделать, чтобы выжить (это называется «экологическим требованием») и чем являются культурные прак-

⁶³ Коул М., Скрибнер С. Культура и мышление. Психологический очерк. М., 1977. С. 123.

⁶⁴ Там же. С. 104–105.

тики, которые приводят к развитию требуемых когнитивных действий (это называется «культурными поддержками»). Подход когнитивных стилей основан на поиске паттернов познавательной деятельности и базируется на универсалистском предположении о том, что основные процессы являются общими для всех групп, однако их разное развитие и использование должны приводить к различным паттернам способностей»⁶⁵.

Например, племя *темне* живет в растительных «джунглях» Западной Африки, а *эскимосы* — в снежной «саванне» Северной Канады. Согласно исследованиям Дж. Берри (1966, 1971 гг.), для воспитания детей *темне* характерны строгая дисциплина, частые наказания, преобладающая зависимость от средового поля, меньшая психологическая артикулированность (*глобальное* восприятие, по Уиткину⁶⁶), а для воспитания детей *эскимосов* — большая доброта, предоставление значительной свободы, редкие наказания, преобладающая независимость от средового поля, большая психологическая артикулированность (*артикулированное* восприятие, по Уиткину).

То есть «кочующие охотники и собиратели, более или менее свободные от социальной структуры и подчеркивающие самоутверждение при социализации, будут относительно полнезависимыми; напротив, оседлые земледельцы, стесненные социальной структурой и отличающиеся уступчивостью при социализации, вероятно, будут относительно полнезависимыми»⁶⁷. Причем у первых были обнаружены высокие гендерно-стилевые различия, а у вторых — низкие⁶⁸.

«Например, в задаче, требующей воспроизведения фигур с малозаметными разрывами (геометрических фигур с небольшим разрывом в каком-либо месте), эскимосы замечали разрыв чаще, чем темне»⁶⁹.

Дети *темне* в большей мере воспитываются в деятельности по вертикали (выращивание сельскохозяйственных культур и собирательство), а дети *эскимосов* — по горизонтали (охота, оленеводство). Как показывают исследования, стилевые пространственные навыки присущи не только тем, кто специализируется на указанных видах деятельности (например, мальчишки-охотники), но и тем, кто непо-

⁶⁵ Кросскультурная психология. Исследования и применение. Харьков, 2007. С. 157.

⁶⁶ В 1967 г. Уиткин разработал теорию когнитивного стиля.

⁶⁷ Кросскультурная психология. Исследования и применение. С. 158.

⁶⁸ Там же. С. 159.

⁶⁹ Коул М., Скрибнер С. Культура и мышление. Психологический очерк. М., 1977. С. 107–108.

средственно с этим не связан (девочки в племени охотников). Стиль *темне* (А) скорее конформистский, а *эскимосов* (В) — неконформистский. В стиле «А» воспитателями чаще являются отдельные родственники (что способствует эгоцентризму), а в «В» — множество сверстников (что способствует группоцентризму)⁷⁰. Такое же различие в воспитании у народа манус (А) и жителей Самоа (В). Дети *манус* ориентированы на личность взрослого и эмоционально зависимы от семьи, а *самоанцы* — на группу сверстников и эмоционально независимы от семьи. По наблюдениям М. Мид, манус более конфликты, а самоанцы — более толерантны⁷¹. Если детей *кафров* (джунгли Южной Африки) стараются не допускать в жизнь взрослых, то детей *индейцев* (прерии Северной Америки) активно вовлекают в разнообразную взрослую жизнь⁷².

Теперь об актуальности всего этого для дидактики. Как ни странно, но призывы обратить внимание на стили восприятия и мышления для гуманизации и диалогизации обучения наиболее заметны у тех, кто занимается когда-то и/или занимается сейчас проблемами математического образования вообще и школьной математики в частности. Назову наиболее известные имена: из старых европейцев — Клейн, Адамар, Пойя; из россиян помоложе — Арнольд, Башмаков, Каплунович. По общей дидактике у нас заметны В.С. Библер с «Диалогом культур», И.С. Якиманская с личностно-ориентированной урочной системой и М.А. Холодная с «Математика. Психология. Интеллект-проектом». Рефлексивно-исследовательская база богатая, но вот с методологией и практическим воплощением остались проблемы.

Естественно, стилевой подход распространяется на то, *как* учить и *чему* учить. В связи с этим появляются и новые принципы, существенно корректирующие традиционные. Я бы выделил такие: (1) *по статическому аспекту* — бинарности и фрактальности (дробно-стилевой разномасштабности; М.А. Холодная говорит о феномене «расщепления» полюсов когнитивных стилей⁷³); (2) *по динамическому аспекту* — диалогичности, кинестетичности, ролевой сменяемости.

Для дидактики личностно-значимого образования стиле-ролевой

⁷⁰ См.: *Кон И.С.* Ребенок и общество. М., 1987. С. 160–161.

⁷¹ См.: *Мид М.* Культура и мир детства. Избранные произведения. М., 1988. С. 220–221, 224.

⁷² Там же. С. 211.

⁷³ См.: *Холодная М.А.* Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб., 2004.

подход может быть важен тем, что позволит наметить пути ролевого проживания разных стилей как в модусе существования «быть», так и модусе существования «иметь», в коллективном и индивидуальном обучении, в когнитивно-центрированном и личностно-центрированном и так далее.

Чтобы не бояться подлинно быть, быть открытым себе и миру, нужно тренироваться в проживании разных стилей бытия и сущего, духовного и материального. Осознанное принятие, оставление и следующее принятие роли способствует этому. Вот такой фри-стайл, разумеется, со страховкой... Это умение безболезненно перефокусировать взгляд с Тени на Свет и обратно в экзистенциальном пространстве, то есть в том, о котором повествует «миф о пещере» Платона и где раскрывается, по мнению Хайдеггера, сущность пайдеи, образования как правильного обращения человека в существе своем.

Эмпатия в науке

Известно, что *абстрагирование* и *вчувствование (эмпатия)* являются одними из основных психологических модусов творческого познания в науке. В диалогико-стилевой методологии гуманистического образования они, вероятно, играют ведущие роли. Однако пока в традиционном европейском образовании все же главенствует абстрагирование, а эмпатия находится где-то за кулисами дидактики. Может быть, поэтому дидактика пока авторитарна более, чем это необходимо для того, чтобы образование стало подлинно гуманистическим, личностно-значимым. В общем, пора на сцене равноправно появиться эмпатии. К тому же, пусть и скромные, анонсы такого появления были порой заметны в философии и психологии XX века⁷⁴.

Мышление ученого направлено на объект познания, концентрируется на нем постольку, поскольку тот вызывает внутренний интерес, основанный на резонансе между биографически сложившейся личностной «архитектурой» смысловых конфигураций опыта, запаса знаний, усвоенных в процессе образования, и выраженной на языке науки структурой объекта. В той или иной мере данный резо-

⁷⁴ См.: Пузыревский В.Ю. Феномен эмпатии в контексте современной западной философии // Сибирь. Философия. Образование: Альманах. Вып. 6. Новокузнецк, 2002. С. 103–118.

нанс заставляет исследователя войти в интригующую проблемную ситуацию так, чтобы стать частью ее, идентифицируя себя с ее объектами. Ведь понимание проблемы предполагает переживание, которое «заключается в умении субъекта перевоплотиться, отступить от внешности, чтобы “схватить” внутренний смысл предмета»⁷⁵. Ученый осваивает проблему таким образом, что порой прибегает к «личной аналогии» (В. Гордон), то есть «стремится “изнутри” как бы стать тем, что познается»⁷⁶. Это в равной степени относится как к зоологам и антропологам, так и к физикам и математикам.

У последних вчувствование происходит в процессе поиска оптимальных и красивых формул, объясняющих существующие закономерности в природе и обществе. А Пуанкаре говорит об особом «эстетическом чувстве», помогающем в математическом творчестве, а Жак Моно — о случаях идентификации физиков-теоретиков с электроном или частицей перед тем, как вербализовать результаты своих размышлений. «Естествоиспытатель, рассматривающий какое-нибудь неизвестное ему растение, чтобы яснее его себе представить, начинает <...> с внутреннего подражания его форме», — писал К. Гросс⁷⁷.

Таким образом, эмпатия входит в сферу гносеологии, когда речь заходит о творчестве в научном познании. Конечно, она является вспомогательным, эвристическим элементом, она «придерживается не только традиционной логики, но и логики воображения, или того, что мы можем просто назвать динамической логикой»⁷⁸. Однако эмпатия несет в себе и аксиологическую функцию, то есть ту, отсутствием которой дискредитировала себя наука. Эмпатия — это то должное, что наряду с абстрактно-логическим может быть эксплицировано наукой. Методология научного творчества с таким продуктивным компонентом, как эмпатия, утаивается от образования, которое, я все же полагаю, должно не столько передавать груз научных знаний и тем самым растить потребителей, сколько воспитывать творческие стили мышления, согласно которым можно с успехом разгружать этот теоретический воз. Наука приходит в образование таким концептуальным каркасом, в котором уже не осталось личностных смыслов. Она приходит продуктом творчества, но

⁷⁵ Диалектика процесса познания. М., 1985. С. 153.

⁷⁶ Басин Е.Я. Творчество и эмпатия // Вопросы философии. 1987. № 2. С. 57.

⁷⁷ Гросс К. Введение в эстетику. Киев; Харьков, 1989. С. 84.

⁷⁸ Stewart D.A. Preface to empathy. N.Y., 1956. P. 19.

не процессом, дающим возможность совершать интерпретации уже имеющихся результатов. В своих результатах наука остается герметичной для образования, поскольку утаивает методологию научного творчества вообще и методологию вчувствования в частности. Она обесценивает для других ценный для нее самой субъективный для каждого ее творца путь к объективному знанию. Предлагая к употреблению ранее наполненные личностным смыслом ученых, а теперь опустошенные абстрактные объекты, она служит технике. Утаивая методологию вчувствования, она тем самым поддерживает самодовлеющую роль техники. Эта техника, выражаясь метафорически, состоит в надевании на замерзающую под холодным взглядом вселенной рукообразную «архитектуру» смысловых конфигураций опыта не ожидаемой «перчатки», а «перстней». То есть не ментального комплекса «движение-образ-понятие», а квантированного, абстрактно-понятийного мышления. Уже давно заметно, что современная методология научного творчества экономит на способах познания, избегая альтернатив индуктивно-дедуктивным методам и подавляющей алгебраизации. «Одеяние идей, — писал Э. Гуссерль, — присущее “математике и математическому естествознанию”, или же *одеяние символов*, характерное для символическо-математических теорий, охватывает все конструкции, с помощью которых ученые замещают жизненный мир, *придавая ему покров* “объективной, действительной и истинной” природы. Одеяние идей создает то, что мы принимаем за *истинное бытие*, которое на деле есть метод <...> покров идей приводит к тому, что *подлинный смысл методов, формул, “теорий”* остается непонятным, а при наивном объяснении возникновения метода никогда не может быть понятным»⁷⁹. Метод же, я полагаю, как техника быть возникает вместе с такой бытийной антитехниккой, как эмпатическое действие.

Метод представляет собой технику «иметь, чтобы быть», а эмпатическое действие — псевдотехнику «не иметь, чтобы быть». Обе коренятся в жизненном мире, но первая возникает в нем как процесс именованья, а вторая рождается, говоря словами Хайдеггера, на «безымянных просторах». Если именованье есть про-из-несение, то на «безымянных просторах» было само несение. Метод — это продукт рефлексии и ее вербализации над несением (кинестезисом), продукт превращения «Я-тело» (или, точнее, «до-я-тело») в «Мое

⁷⁹ Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология // Гуссерль Э. Философия как строгая наука. Новочеркасск, 1994. С. 88–89.

тело», органического (качественного) в механическое (количественное). И если вначале соблюдался еще баланс одного и другого, то с возможностью осуществить рефлексии этот баланс был нарушен в пользу механического, исчисляющего и символизирующего. В конце концов все пришло к тому, что европейцы средневековья воспринимали античную математику благодаря арабам уже не как созерцательную, а как изрядно алгебраизированную. Математика превращалась в «совершенную машину в человеке, неподотчетную его переживаниям и его “Я”, машину, к тому же заведенную и работающую без перебоев», но при этом одержимую бесом «объективности» и «общезначимости»⁸⁰. Алгебраическая техника стала навязывать и навязывает границы самой геометрии и своей властью выхолащивает саму жизнь. «Решение задач, сведенное к механическому вычислению, обесмысливает геометрию как таковую. Чисто алгебраические вычисления требуют лишь определенного типа внимания, как бы не нуждаются уже в “целом человеке”. Лишенная творческого усилия, эта деятельность сама по себе утомительна, скучна и антигуманна по своей сути. Человек здесь воистину оказывается лишь *придатком* — *придатком* машины алгебраического метода»⁸¹.

Источком алгебры, согласно В.Н. Катасонову, автору только что процитированного высказывания, является идея универсального алгоритма, *метода* манипулирования с числами и геометрическими величинами. Данный метод оказался «слишком удобным», поскольку позволял просчитать и сэкономить силы при тяжелом физическом труде. Техника, конечно, облегчала трудовую деятельность, но «дух деятельности» отеснял «дух мудрости»⁸². Или, говоря словами методологов, мышление вымывалось из деятельности. Такая ситуация, кстати, сохранилась, например, и в современном школьном образовании, где на уроках естествознания царит дух «геометрического исчисления» времен Декарта, и первую роль занимает алгебра как «техника геометрических операций» (Катаносов), а в воспитательной работе господствует репродуктивное творчество в рамках «деятельного подхода» времен В.В. Давыдова.

В общем, как в сознании нет ни грамма материи, так и в технике, которая служит науке, а наука порой забывает о человеке и служит

⁸⁰ Свасьян К.А. Судьбы математики в истории познания нового времени // Вопросы философии. 1989. № 12. С. 45.

⁸¹ Катаносов В.Н. Метафизическая математика XVII в. М., 1993. С. 19.

⁸² Там же. С. 25.

технике, нет ни грамма эмпатии. Однако эмпатия, как уже говорилось, изначально через тело связана с прототехникой, обусловившей орудийно-практическую деятельность. Она потенциально может осуществлять гносеотерапевтическую растехнизацию, сдерживать чрезмерную алгебраизацию, обеспечивая чередование «движение-образ-познание». Она способна экологизировать мышление, что сегодня — в упрек науке и технике — весьма актуально. Это, между прочим, более существенно по сравнению с деятельностью экологических движений, более или менее успешно борющихся с индустриальными «ветряными мельницами». Если политики и промышленники, а также их консультанты-ученые будут с детства воспитаны и на эколого-эмпатическом миропонимании тоже, то появляется шанс избежать механизации человека, технологизации общества и экологической катастрофы. Поскольку мало разумом понять, что природе плохо, «надо еще и пережить ее состояние вместе с ней как свое собственное, то есть проникнуть в природу», а это возможно уж если и не в любви, то по крайней мере в эмпатии⁸³. Жаль, правда, что это пока больше волнует представителей экологической этики, а не, скажем, какой-нибудь экологической эпистемологии или методологии эколого-эмпатического научного творчества и образования.

Альтернативность в практике современного образования

На первый взгляд может показаться, что альтернатив существующему массовому образованию не так уж и много⁸⁴. И действительно, явным оказывается в основном то, что имеет давнюю историю в педагогике и более или менее устоявшуюся институциализацию. Но мы не будем обращаться к совсем уж глубокой древности (об этом есть специальные публикации), а бегло рассмотрим лишь то, что вызревало век, полвека и десяток лет назад и нашло свое место в истории российского альтернативного образования. Конечно, для краткости изложения придется сделать некоторые существенные обобщения и сконцентрироваться на ключевых методологических моментах и примерах практического опыта, известных нам на се-

⁸³ Горелов А.А. Человек — гармония — природа. М., 1990. С. 133.

⁸⁴ См.: Эпштейн М. Плоды альтернативного просвещения // Вокруг света. 2009. № 2 (2821). С. 87–95; Русаков А. Эпоха великих открытий в школе девяностых годов. СПб., 2005.

годняшний день и важных для демонстрации тенденций гуманизации образования.

Нам кажется важным выделить следующие **основные признаки альтернативности**: демократичность и толерантность коммуникативно-образовательной среды; личностно-смысловая значимость способов образования; баланс рефлексивности и эмпатийности в познании; структурная гибкость, полумпровизационность организации образовательного процесса; нацеленность на то, чтобы не столько «обладать» знаниями («знать больше» для совершенствования вещей), сколько «быть» в знаниях («знать глубже» для самосовершенствования).

Принцип альтернативности в образовании укоренен в экзистенциальных основах *авторства*. Авторство — это деятельная склонность индивидуальности уклоняться от родовых стереотипов, от седиментированных в социальной технике жизни устоев. Это же относится и к технике образования.

Социальная автоматика под названием «школа» веками подчинялась цеховому производству фабрики знаний. Закрытость цеха гарантирует стабильность, но грозит унификацией в экологически многообразном мире. Авторство открывает окно в такой многостилевой мир, впускает свежесть разных духовных течений, живительную энергию разных архетипических потоков бытия.

Открытость требует определенного бесстрашия, ибо содержательная конкурентность альтернатив с необходимостью несет риск опозориться под надменным взором того, что ранее претендовало на безальтернативность. Претензия на новые — пусть даже забытые — ценности являет угрозу устоявшимся, которые рядом с этим «явился — не запылится» рискуют обесцениться. А с обесцениванием может пострадать и вся номенклатурная система охраны и сбережения. Поэтому системный взор суров и надменен. Страх нового опозориться перед старым весьма ощутим. У всякого авторства есть такой страх.

В образовании авторство связано с феноменом авторских школ.

Авторская школа — учреждение начального, основного и/или среднего образования, организация учебно-воспитательного процесса в котором основана на целостной философско-педагогической концепции и обладающей существенной новизной методической системе какого-либо автора или группы авторов прошлого или современности. Авторская школа может быть либо государственной, либо негосударственной; либо уникально-единичной, либо уни-

кальной, но тиражируемо-модифицированной в виде образовательной сети. Степень авторской оригинальности в той или иной сфере школьной жизни тоже может быть различна: по институциональной открытости-закрытости, встроенности в окружающую природную и социокультурную среду, структуре управления и самоуправления, форме и содержанию повышения педагогического мастерства и учебно-воспитательного процесса и т.д. Наиболее широко движение авторских школ развилось во второй четверти XX века: например, «новая школа» А. Нейла (Англия), школа «Эрмитаж» О. Декроли (Франция), школы «Дальтон-плана» Е. Паркхерст и «метода проектов» У. Килпатрика (США), Вальдорфская школа Р. Штайнера (Германия), школа «мастерских» С. Френе (Франция), школа М. Монтессори (Италия), школа-коммуна С.Т. Шацкого (Россия). В России 1980-1990-х годов стали известны «Школа Л.Н. Толстого» (Тульская обл.), «Школа самоопределения» А.Н. Тубельского (Москва), «Школа диалога культур» В.С. Библера (Красноярск) и др.

Остановимся на некоторых основных методологических подходах организации образовательной среды, которые присущи отдельным или большинству авторских школ за рубежом и в России, являющихся приверженцами личностно-значимого образования.

Вальдорфская педагогика. Удивительная антропокосмическая целостность образовательного процесса, основанного на духовной и научной методологии Гёте и Штайнера. Образование антропо- и природосообразно. В четко структурированной системе оказываются соединены искусство и наука, символизм и эксперимент. Исходным является целое цвета и формы, а лишь затем появляется исчисляемое различие. Преимущество имеет наглядная логика культурно-архетипических символов, а не абстрактно-инструментальных. Сила этой педагогики в системной альтернативности, фундаментом которой служит антропософское мировоззрение. В школе создается непрерывная антропометрическая образовательная среда, где духовное и интеллектуальное имеет твердую опору в личностно проживаемом цвете, звуке, форме и ритме. Эти опоры помогают преодолевать трудности духовного и научного познания. Учебные предметы не столько даются, сколько изображаются мастерами, руко- и мыслетворяются в сообществе. Конструктивная духовная наука Штайнера — тот ценностный раствор, в котором кристаллизуется нераболепствующая перед прометеевским миром целостная самосозидающая личность. Но только самые упорные достигнут познания высших миров.

Наиболее известная в России книга о вальдорфской педагогике «Воспитание к Свободе» Франса Карлгрена (М., 1993). Если же говорить об истоках, то рекомендуем прочесть работы Рудольфа Штайнера «Методика обучения и предпосылки воспитания» (М., 1994) и «Духовное обновление педагогики» (М., 1995).

Театральная педагогика. Конечно, уже ни для кого не секрет, что школьный театр — весьма эффективное средство создания благоприятного эмоционально-психологического климата в школе. Он повышает настроение, приносит свежий дух творчества. С помощью театральных методов образуется то уникальное поле общения, в котором взрослые вместе с детьми могут самореализоваться, обрести новый опыт творческого взаимодействия, поупражняться в словесных и бессловесных способах общения.

Благодаря театральным методикам постепенно меняется отношение учителей и учащихся к школе, происходит поворот от учебного монолога к естественному диалогу, к сотворчеству. Участники диалога получают опыт принятия ценностей и потребностей других. Появляется интерес к себе, к другим, к школе. Жизнь в школе становится интересной, так как постоянно что-то происходит: там репетиция спектакля, там творческий классный час с элементами ролевой игры, там конкурс актерского мастерства, а там подготовка к театральному фестивалю. В ожидании этого и воспоминаниями об этом живут многие учащиеся и педагоги самых различных школ.

Театральная педагогика хоть и не совсем обычна, но понятна и приятна большинству, имеющему отношение к школьному образованию. Вот тут можно сделать курсы допрофессиональной театральной подготовки для старшеклассников, здесь ввести в расписание Школу актерского мастерства, полезную для общего развития, потом совершить ряд культпоходов в Большой и Малый драматические театры, а тогда-то провести ряд уроков, преимущественно гуманитарного цикла, выстроенных на принципах развития театрального действия. Все это, конечно, хорошо, но дополнительно, а не наполнительно для основного времени образования. А можно ли принципы театра ввести в саму ткань повседневного учебного процесса? Можно ли сам процесс познания природы и культуры сделать драматическим, захватывающим не только со стороны активного наблюдателя, но и со стороны полноценного участника событий, происходящих с персонажами космодрамы? Наверное, можно, если отдельные явления природы и культуры считать за персонажи, а сам

мир представить в виде некоего текста, пригодного для интерпретации и постановки. Кстати, такой подход не нов для герменевтики как искусства истолкования действительности, берущей начало в трудоемких раннесредневековых попытках разобраться в загадках текста Библии. Библия же есть прежде всего Книга Бытия и Судеб, а значит некая основополагающая пьеса про изначальный конфликт и интригу между бытием и ничто, добром и злом. Этот сюжет развивается на протяжении всей истории человечества.

Пока же театральная педагогика в основном не про это. Она выполняет дополнительные и прикладные функции — функции мягкой подстилки на пути жестких спотыканий, падений и восхождений к твердым знаниям. Но тверды ли знания? Оказывается, что тверды-то больше их обозначения, устаревающие знаниевые инварианты. Но можно ли не стелить километры подстилок, а научиться проходить сквозь гранитные стены науки? Ведь театр дает метод — воображение, то есть способ мысленного и телесно-чувственного вживания в роль персонажа космодрамы, которому нипочем никакие стены наук, ибо он присущ тому, кто эти науки изучает. Причем персонаж здесь важен не столько в качестве формы, сколько в качестве идеи, по которой можно творить понимаемый актером мир. Учащегося же чаще заставляют быть зрителем, умаляя его возможности познавательно-действенного интерпретатора. Тем самым его лишают возможности им самим, своей играющей личностью прожить основополагающие отношения мироздания, изначальные актантные модели бытия, производными от которых являются все многообразные формы природы и социума. В ученика не верят как в актера, играющего роль, персонаж (=персонифицированное явление) познаваемого мира. Поэтому-то школа до сих пор лишь Фабрика, а не Театр знаний. И как знать, может гносеодрама — это еще один шаг к полноценной театральной педагогике (см. далее).

Кстати, и в психологическом плане театр, театральные методы в школьной жизнедеятельности не самоцель, а лишь средство, разминка перед полноценным применением личностно-ориентированного подхода в образовательном процессе. Эта разминка полезна для учителей, поскольку обогащает их чувственный опыт, опыт проживания в диалоге, в помогающем общении, развивает их способность к эмпатическому пониманию, подготавливает к новой, фасилитаторской методологической позиции в педагогике.

Правильно организованная театральными методами образовательная среда обладает психотерапевтическими свойствами, явля-

ется хорошим индикатором и преобразователем межличностных отношений в классе, что позволяет педагогу быть более чутким к индивидуальным особенностям подростков, более естественным и открытым. В таких случаях учитель занимает позицию, сходную с позицией ведущего в психотерапевтической группе. «Руководитель в группах роста и терапевтических группах, — пишет К. Рудестам, — должен быть отчасти артистом, отчасти ученым, соединяющим чувства и интуицию с профессиональным знанием методов и концепций». То есть образовательная среда во многом театрализуется благодаря самому педагогу. И это вовсе не значит, что он должен быть актером-лицедеем, но прежде всего — режиссером полумимовизиционного или даже спонтанного театра знаний и умений. Развитие таких способностей требует специальной, альтернативной традиционному вузовскому образованию подготовки.

Личный опыт ведения театральной студии в школе показал, что мне этих способностей фасилитатора явно не доставало, хоть я и старался как мог. Отрадно лишь то, что на репетициях спектаклей и на игротренингах удавалось пообсуждать с ребятами реально проживаемые ими ходы человеческой души, прослеживаемые в разных персонажах, проанализировать формы поведения героев и предположить скрывающиеся за ними мотивы. Это было свободное общение по поводу глубокого, и поэтому казалось ведущему более осмысленным, чем общение на программных уроках по тому или иному учебному предмету.

Чем же хуже предмет в качестве текстового отображения одного из фрагментов реальности? В предмет тоже можно вчитаться и понять, осмыслить через проигрывание сюжета его повествования, через роли персонажей предметной драмы. Важно лишь увидеть драматичность учебного предмета как драматичность определенной области мироздания. Нужно увидеть не столько драматичность урока самого по себе, сколько содержания, которое уроком пытаются объять. И тогда окажется, что урока не хватает даже для проигрывания мизансцены. Поэтому-то и ощущается потребность в гносеодраме как познавательной-действенной и эмоционально-ценностной целостности. Она дает эколого-эмпатическое миропонимание, то есть то, что переживает хороший актер, играя хорошую пьесу, когда в меру отчужден от предмета и в меру вчувствован в него. А этот навык быть в гармонии, играя дисгармонию, не развит ни у учителей, ни у подростков. Учение пока остается плохой игрой. Оно не гносеодраматично, а гносеотрагикомично.

Театр в школе или предмет «история театра» и тому подобные дополнения — только разминка для более важного и глубокого в образовании. Они необходимы, но недостаточны для того, чтобы познание для подростков стало личностно-значимым, ценностно-драматическим, а значит действительно существенным не только для поступления в вуз, но и на всю жизнь.

Интересные подборки конкретных методик и опыта приводятся в книге В.А. Ильева «Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока» (М., 1993), в сборнике «Дети, театр, образование. Тезисы докладов международной научно-практической конференции. 22–25 февраля 1996» (Екатеринбург, 1996), в тематическом номере журнала «На стороне подростка» (СПб., 2004, № 1), в книгах В.М. Букатова, А.П. Ершовой, М.В. Ганькиной. Методологический обзор концепций и практик театральной педагогики дан в книге Т.Н. Поляковой «Театрально-игровая деятельность в творческом развитии учителя» (СПб., 2009).

Феноменологическая педагогика. Она прежде всего обращает внимание на структуру личного опыта учащегося и структуру потока его переживаний в ситуации «здесь и сейчас». Акцент делается на непосредственности восприятия учащимся познаваемого мира и отработке навыков осознания этого восприятия. Это нечто вроде навыка двигательной медитации в процессе познания, где телесное синтезируется с мысленным. Зачастую же в традиционном школьном образовании учащимися не осознаются личностные и культурные смыслы выполняемой ими деятельности. Годами накапливаемый автоматизм учебных действий затем не дает развернуться творческому мышлению, так необходимому в разнообразных жизненных ситуациях. Автоматизм обесмысливает образование, не делает его личностно-значимым. В коррекции этого главная, но не единственная альтернативность феноменологической педагогики. Обращает она внимание и на структуру межличностных и — шире — межсубъектных отношений в обыденной жизни, что подводит учащихся к глубокому изучению и практическому освоению основ коммуникативной этики. Это путь к пониманию общечеловеческих и личностных проблем толерантности и поиску их решения в преимущественно интолерантном мире. Ценной оказывается также и феноменологическая редукция к индивидуальному и/или универсальному поведению, движению того или иного субъект-объекта мира, его структуре. Наблюдая это, учащийся осознает и собствен-

ное отношение к уникальному и всеобщему. Например, при конструировании миров порядка и хаоса на одноименном межпредметном интегративном «погружении» уместно задать себе вопросы: «Что я чувствую, конструируя это?», «Что в моей душе относится к миру порядка, а что к миру хаоса?».

Здесь прежде всего в плане чтения можно порекомендовать, правда, труднодоступный, альманах «Феноменологические исследования», издававшийся лабораторией феноменологической педагогики Владимирского государственного педагогического университета. Для более же общего представления интересна книга А.П. Огурцова и В.В. Платонова «Образы образования. Западная философия образования. XX век» (СПб., 2004), где есть соответствующие разделы.

Экологическая педагогика. Истоки ее лежат еще в движении юных мичуринцев и «зеленых патрулей». Кружки юных натуралистов в советское время были повсеместным явлением. Однако там преобладала прагматика естественнонаучного исследования, доминировали объектно- и субъектно-прагматические подходы. Все это не решало проблемы создания действенных педагогических условий образования экологического коэволюционного сознания, эколого-эмпатического миропонимания и доброжелательного отношения к природе. Назревала необходимость в новой, гуманистической, парадигме экологического образования. Более подробно о становлении и перспективах развития новой методологии экологической педагогики можно прочитать в замечательных книгах А.А. Горелова «Человек-гармония-природа» (М., 1990), С.Д. Дерябо и В.А. Ясвина «Экологическая педагогика и психология» (Ростов н/Д, 1996) и В.А. Ясвина «Психология отношения к природе» (М., 2000). Судя по этим публикациям, наиболее отчетливо альтернативность прослеживается в разработках методики фасилитации субъектно-непрагматического отношения к природе. Намечается антропо-экологический концентр как профилактика крайностей антропоцентризма (детоцентризма) и эгоцентризма. И на мой взгляд, благоразумная альтернативность техногенному образованию видится в некоей растехнизации методов образования с помощью экологической этики и эстетики, где психопедагогическая техника эмпатического миропонимания является своего рода антитехникой. В основе эколого-эмпатического миропонимания лежит индивидуальный акт вчувствования в конкретный и воспринимаемый как уникальный природный, культурный или психический объект.

В этом эмпатическом акте может доминировать или когнитивная, или аффективная, или кинестетическая модальность. Однако инвариантной остается сама резонансно-перцептивная форма потока переживаний, в котором ранее усвоенная «архитектура» смысловых конфигураций личного опыта взаимодействует с интериоризируемой «архитектурой» воспринимаемого, например природного объекта. Стимулами же к позитивному резонансу, субъектификации и вчувствованию оказываются типичные (витальные, архетипические и этнопсихологические) для большинства людей и особенные для каждого индивидуума положительные структурные, морфодинамические и функциональные психологические релизеры воспринимаемого объекта.

Если человек осознанно или неосознанно «выносит за скобки» своего внимания к объекту, делает «фоном» все потребительские социокультурные значения его, то он освобождает дремлющие силы архаического восприятия, «партиципации» (Л. Леви-Брюль), силы априорной бессознательной проекции (К. Юнг).

Процируя отдельные элементы и целостную структуру своего внутреннего мира на воспринимаемый природный объект, человек наделяет его своими значимыми смыслами, находит в его морфодинамике и поведении сходство со своими биографически-значимыми сценами жизни, персонифицирует его, видит в нем себя иного, alter ego, узнает в нем при-родное (гомоморфное) себе создание. Происходит процесс субъектификации и отождествления, встречи, который превращает, по словам М. Бубера, «Я-Оно-отношение» в «Я-Ты-отношение» к объекту. Объект становится «персонажем», встреча — «гносеодрамой».

Уже существует и опыт организации эколого-психологических тренингов в проекте социально-педагогического движения «ЭКО-ДО» как коррекционно-развивающей образовательной среды (автор В.А. Ясвин; места апробации: г. Даугавпилс в Латвии и пос. Черноголовка в Московской обл.).

Есть два типа альтернативности: «*против*» программно-штамповочной цеховой унификации и «*за*» осмысленное творческое самосозидание личности, познающей мир в сотрудничестве с другими. Революционность первой легка в своей смелости и очистительной *горизонтальности*. Творческая созидательность второй трудна в своей личностной *вертикальности*, «глубинности-вершинности», требующей экзистенциальных «скалолазов-покорителей», рабо-

тающих со страховкой и без оной. Здесь трудности и в навыках, и в обретении экипировки.

Большинство авторских школ работают по принципу горизонтальной альтернативности, создавая «временки», в которых можно, тщательно разгребая культурный слой цехового мусора, порой увидеть вечнозеленую, но зрелую основу бытия. Но в них так и не возникает навыков экзистенциального скалолазания, опыта работы со страхами встречи с открывающейся бытийной бездной. В них лишь укрепляются правила цеха реставраторов доцеховой свободы. Они расчищают площадки свободы от мусора разваливающихся или перестраивающихся знаниевых фабрик. Эта вещь, безусловно, важная и полезная. Однако еще очень мало тех, кто пытается строить на этих площадках личностно-значимые, экзистенциально ценные соборы знаний, соответствующие *при*-родной архитектуре мироздания. И это не глянцевые дворцы знаний, своды которых «не заменят никогда свободы», а пространства для *гносеодрамы*, позволяющей полноценно постигать через созерцание, движение и образ окружающую и пронизывающую нас космодраму.

ОЧЕРК 2. ФИЛОСОФИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ЛИЧНОСТНО-ЗНАЧИМОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проблема методологической практичности онтологии для гуманизации образования

Онтология уже давно представляет собой «алмазный фонд», который хранит, обрабатывает и изредко выставляет на тот или иной заранее обоснованный тематический показ чистые основания мироустройства, добытые еще в античности. Многие коллеги из обслуживающего персонала приходят посозерцать коллекцию и участвовать в различных выставках, а немногочисленные гости из сферы науки порой совершают и полезные для себя приобретения. В числе последних особенно были заметны представители физики и психологии. Причем зачастую они приобретали онтологические драгоценности вовсе не для ювелирных украшений своих теорий и практик, а для того, чтобы с чисто практической пользой разрезать и/или обтачивать с помощью «алмазов» гранит своей науки. Например, онтологические категории («необходимость-случайность», «определенность-неопределенность», «конечное-бесконечное» и т.д.) пригодились в конце концов для экспериментальной физики, а онтолого-онтические экзистенциалы («понимание», «открытость», «страх», «речь», «встреча», «забота», «Другой», «интерсубъективность» и т.д.) — для практической психологии.

А что педагогика? Она не хочет делать подобные приобретения, потому что онтология ей ничего не предлагает? Онтология, кстати, по своей инициативе вообще мало что предлагает во вне. Неизвестно, правда, на пользу ли ей самой такая закрытость. А педагогика-то особенно и не просит. Ей по большей части даже и неведомо, что кроме упрощенной эмпирико-бихевиористской методологии существуют методология трансцендентальной интерсубъективности, методология онтологических экзистенциалов и т.д. Вопрос: а зачем это ей? Ответ: если она не хочет знать как гуманизировать и эко-тизировать методы образования, то ей действительно знать и не нужно. Если ей неважно внимание к личностно-смысловым аспектам познаваемого мира, к объясняющему и эмпатическому пониманию его и бытийному само- и взаимопониманию участников образовательного процесса, то не нужна и онтология.

Если бы вдумчивый педагог-практик все же стал искать философские основания методологии, ориентирующей на гуманистические и эколого-этические аспекты образования, то, скорее всего, он вышел бы на онтологическую проблематику феноменологии, экзистенциализма и на постпозитивистскую философию науки. Оказавшись перед этими «воротами», он наверняка был бы озадачен их терминологическим убранством и, возможно, даже слегка напуган. Ну да пусть он все же их открыл и смог-таки разыскать то, что имеет отношение к философии образования. Какие значимые для интересующей его методологии понятия онтологических концепций он обнаружил бы? Ну, например, «встреча как онтология со-бытия» у Мартина Бубера, «изумление перед загадкой нашего бытия» и «ценности суть долженствующее бытие» у Эугена Финка во Фрайбургских лекциях по философии воспитания (1951/1952). В статье «Формы знания и образование» (1929) Макса Шелера узнал бы, что цель образования — развитие личности с помощью «внутренней техники жизни и души», а образованный — это тот, кто «овладел структурой своей личности». Наконец, наш усердный педагог добрался бы до книги Кэт Мэйер-Дравэ «Телесность и социальность. Феноменологические статьи по педагогической теории интер-субъективности» (1984, 1987), где встретился с размышлениями о «рациональности как структурой intersубъективной практики» и «историей опыта как историей обучаемого». Что мешает ему расшифровать эти концептуальные схемы так, чтобы они стали практичны? В чем причины низкой продуктивности их рецепции для педагогической теории и практики?

Выделю, на мой взгляд, несколько основных причин, связанных с традиционными социальными и индивидуальными установками педагогов, работающих в массовой школе.

1. Ситуативная поверхностность профессиональной аналитики образовательной «встречи» и соответствующее употребление привычно-повседневного языка аналитики поведения экономят силы педагогов в условиях массовой и интенсивной коммуникации с учащимися и коллегами.

2. Профессиональное образование педагогов в основном не дает понимания методологической практичности онтологии. Делается сильный акцент на интересе к компендиуму знаний, на механистическо-сциентистской, предметательской редукции, а не на интересе к сознанию ученика, коллективному сознанию класса, культурно-историческому, социально- и индивидуально-психологическому контекстам знаний и способам их освоения.

3. Отсутствует конструктивно-критическая рефлексия концептов и практик «технэ», *постава* (по Хайдеггеру), способа обращенности к несокрытому (алетейи-истине), фокусирования на бытии-в-мире в теории образовательных технологий, в традиционной, да и в личносно-ориентированной дидактике.

4. Методология квалификационной определенности в социальной инженерии образования не соответствует личносно-контекстуальной динамике холистического развивающего образования, требующего методологии качественной неопределенности, присущей личносному росту.

5. Существует общий экзистенциальный страх, риск безопорной образовательной встречи с подлинным бытием, риск внутриличносноного самораскрытия и самопринятия.

Онтология не виновата. Не виноваты педагоги. Они на разных берегах, и нет переводческого моста, позволяющего встретиться для примеривания онтологических схем с педагогической повседневностью. В данном очерке я постараюсь поспособствовать такой встрече, такому приближению.

Проблема гносеоэкологической дистанции в образовании

Насколько философия образования может быть практичной для педагогики при рассмотрении онтологических вопросов, касающихся бытия, истины, этики и техники? Здесь в качестве ответа напрашивается призыв к ученым (которые не ленятся чаще обращаться к педагогам-практикам) пытаться читать работы М. Хайдеггера с точки зрения методологической ценности его «фундаментальной онтологии» для философии образования вообще и решения парадигмально-методических проблем дидактики в частности.

Вот и я попытаюсь, берясь за такое чтение, рассмотреть некоторые аспекты учения о бытии и истине Платона и Хайдеггера сквозь методологическую рамку концепта «гносеоэкологическая дистанция», позволяющую обратиться к бывшему и должному: к донаучному, допредикативному уровню начала экспансивной технократизации познания и образования и к возможным способам экологическо-этической коррекции этого процесса. Пока гипотетически замечу, что гносеоэкологическая дистанция — это априорно-бытийный пограничный процесс-связка «причастность (партиципация, архаическое тождество)-отчуждение (абстрагирование, опредмечивание)» в жизни человека.

Согласно платоновской притче о пещере (Государство, VII) и ее истолкованию Хайдеггером, человек *по-ставлен* в своем бытии-к-сущему так, что видит не весь познаваемый мир в целом, а лишь отпечатываемые перед его взором тени тех «видов» вещей, которые в про-свете истинного бытия остаются у него за спиной. Он пленен такой *по-ставленностью* и издревле привык к ней. Освобождение от этих оков для него и окружающих его наставников равносильно революции. Ведь наставники и сами были так *по-ставлены*, и поэтому любое неожиданное обращение взгляда ими будет восприниматься «как нарушение обычного поведения и расхожего мнения»¹. Тем более что поворот к свету за спиной, а далее и выход из пещеры ослепляет человека, вызывая боль в глазах. В этой слепящей пустоте становится страшно. «Переходы из пещеры в дневной свет и оттуда обратно в пещеру требуют каждый раз изменения привычки глаз от темноты к свету и от света к темноте»².

Платон делает акцент на важности медленного и постепенного привыкания телесного ока, являющегося метафорой души в целом, к свету и к темноте. Правильность взгляда разумного ока требует правильной направленности души, а это в свою очередь предполагает принятие целым телом соответствующего положения. «Такое переучивание и приучение человеческого существа к той или иной отведенной ему области — суть того, что Платон зовет *παιδεία*»³. То есть это процесс формирования *по-ставленности* не в соответствии с теньями, а в соответствии с про-образом. Платон, как объясняет Хайдеггер, «хочет <...> показать, что существо *пайдеи* не в том, чтобы загрузить неподготовленную душу голыми знаниями, словно первый попавшийся пустой сосуд. Подлинное образование, наоборот, захватывает и изменяет саму душу и в целом, перемещая сперва человека в место его существа и приучая к нему»⁴. Или, перефразируя, можно сказать так: «Настоящее образование берет душу под опеку, изменяет саму ее сущность, в первую очередь приводя нас к месту нашего непосредственного бытия и заставляя нас привыкнуть к нему» (Йен Томпсон).

¹ Хайдеггер М. Учение Платона об истине // Хайдеггер М. Время и бытие. М., 1993. С. 348–349.

² Там же. С. 349.

³ Там же. С. 350.

⁴ Там же. С. 350.

«Поворот» человека от непотаенных теней к прежде потаенным, а после «поворота» оказывающимися непотаенными вещам есть процесс узрения истины (алетейи) иного порядка. До «поворота» предносятся только тени, которые «держат взор в плену и так подменяют собой вещи»⁵. Перемена направленности взгляда дает освобождение, но еще не дает настоящую свободу, достижимую лишь при выходе из пещеры к непотаеннейшему, естественному свету солнца. Здесь же тем более требуется процесс привыкания к иной, чем в пещере, яркости света. Вне пещеры открывается свет подлинного бытия.

Настоящая свобода для наставляемого, который выходит из пещеры к естественному свету, и для наставленника, который возвращается к тем, кто пленен тенями в пещере, в том, чтобы постоянно пребывать в такой технике обращенности, ориентировки на непотаеннейшее, которая бы позволяла не замутнять взор ни при направленности к свету, ни при направленности к темноте. В этом и есть мудрость (софия) наставничества. То есть подлинная свобода не в резком «повороте» от одномерных теней к освещаемым всецело истинной бытия многомерным вещам и наоборот, а в постепенном привыкании-поворачивании, обращении.

Резкие «повороты» опасны тем, что достигают противоположных изначальным целей: при обращении происходит не открытие потаенного, вывод из потаенности, а закрытие из-за непривычности, отсутствия постепенно формируемой предпосылки «оценивания» «истинного» как такового. То есть человеку при освобождении от оков обещали прозрение, а он при этаких резких «поворотах» получает слепоту.

В чем суть постепенности? Видимо, в поэтапном тренинге обращения от неподлинного к подлинному, от ставшего естественным неестественного к тому изначально достоверному, что *есть*, — своему бытию «здесь и теперь» и обратно.

Какие в связи с этим есть остающиеся и поныне проблемы образования? Во-первых, нет вообще никакого желания поворачиваться. Во-вторых, очень мало тех, кто достаточно свободен сам, чтобы снять оковы другим и совершить правильное обращение к непотаеннейшему. В-третьих, учебные тексты философов даже не входят в череду «теней», а ведь их чтение могло хотя бы ослабить оковы и тем самым дать возможность освободиться самим. В-четвертых, те, кто знаком с соответствующими текстами философов, не знают, *как*

⁵ Хайдеггер М. Учение Платона об истине. С. 351.

вместе с теми, кто с этими текстами не знаком, совершить правильный «поворот» в правильном направлении. В-пятых, те, кто знают, что можно и нужно совершить «поворот», боятся «ослепнуть» и потерять почву сущего под ногами, когда при обращении будут приближаться к истийствующему бытию. В-шестых, зачастую существует восприятие необращенными обращенных и наоборот как *неиствующих*, без-умных, что питает интолерантность во взаимоотношениях участников образовательного процесса.

Итак, для онтологической методологии образования суть дела состоит в том, что при определенном «местопребывании», которое «имеет прежде всего опору в постоянном» необходима «правильность взглядывания», *ορθότης*. «Через эту правильность, — поясняет Хайдеггер, — правильными становятся видение и познание, восходя в конце концов непосредственно к высшей идее и закрепляясь в этом “исправлении”. <...> Истина превращается в *ορθότης*, правильность восприятия и высказывания»⁶. То есть истина заключается в правильном переходе от необразованности к образованности как человеческом отношении к существующему.

У Платона софийная техника обращения как ориентирование в пещере и вне пещеры есть прежде всего техника совершенствования *мышления* о бытии сущего, то есть философия как взглядывание на «идеи». Позднее это назовут метафизикой.

Однако метафизика, как показала история, не совсем годится для образования, поскольку приводит к схоластике, отрыву теории от практики, разума и души от тела, отчуждению внутренней субъективности от окружающего мира. Метафизика в конце концов провоцирует появление кризиса рациональности, пытается спасти себя самокритикой в эпоху «инструментального разума». Метафизика помогла с помощью категориального аппарата увидеть бытие, но не помогла определиться в жизненных способах подхода к нему так близко, так осторожно и благоразумно, как учила еще до своей легитимации Аристотелем, например в пифагорейские времена.

Человек настолько привык к своей *по-ставленности* перед «те-нями», настолько стал изобретателен в технике разгадывания «жизни теней», что теперь даже ленится хоть как-то повернуться, в то время как оковы уже проржавели и ослабли. А ведь «все искусство обращения состоит в том, чтобы легче и действеннее обратить человека». Однако где те, кто должен это сделать практически? Многие так поднаторели в описании эмпирической формодинамике «те-

⁶ Хайдеггер М. Учение Платона об истине. С. 357.

ней» и теоретическом моделировании, калькулировании их гипотетической целостной структуры, что уже не нуждаются в «повороте». Но не лучше ли один раз увидеть вещи в подлинном свете, чем сто раз догадываться об их природной и смысловой многомерности, наслаждаясь «театром теней»? Не лучше ли обернуться к тому, что подлинно есть, то есть к самим себе, к своему Dasein (здесь-бытию) и найти-таки ту *гносеоэкологическую дистанцию*, ту *со-в-местность*, возможно у входа / выхода «пещеры», где пред-дан домашний (=эко) уют в гармонии непотаенности и потаенности, открытости и закрытости? Ведь это место бесстрашия: нет страха незащищенности от бесконечности света и бытийной конечности бесконечной тьмы.

«В этом смысле, — поясняет Х.Р. Зепп, — человек есть промежуточное существо (Zwischenwesen), которое к тому же может быть либо родным в сущем и неродным в бытии/Ничто или, наоборот, родным в бытии и, как Хайдеггер формулирует это в статье о картине мира, «чужаком в сущем»⁷. Кстати, именно таким статусом «слуги» и «пастыря» (термины Хайдеггера) бытия обладает живое физическое тело. От его экзистенциального месторасположения на поэтической границе между миром «пещеры» и «солнечным» миром зависит освоение щадящего для глаза способа смотрения на таящуюся в свете и темноте истину. С достижения такой гносеоэкологической дистанции удобнее всего обозреть «ландшафт бытия» и вдохновляться его «безмолвными просторами». Встречаться с подлинным бытием и познавать освещаемые им вещи можно, пожалуй, лишь обитая в таком безопасном месте, как телесно-двигательное пространство поэтического *жеста*.

Обращаясь к платоновской «Притче о пещере», учению об истине, Хайдеггер как бы показывает учителям и ученым, что есть «другое, чем предмет их поглощающих занятий, и что это Другое как раз впервые делает возможным, чтобы вообще имело место То, чем они заняты»⁸.

⁷ *Zenn X.P.* Образ и метафизика. Хайдеггеровская медиальная интерпретация произведения искусства // Исследования по феноменологии и философской герменевтике. Минск, 2001. С. 98.

⁸ *Хайдеггер М.* Семинар в Ле Торе, 1969 // Вопросы философии. 1993. № 10. С. 141.

Действительный «Поворот» в образовании — это «Преодоление метафизики», где главным остается «Вопрос о технике» (названия трех работ М. Хайдеггера).

Как человек оказался поставлен к пещерной стенке и тем самым стал вынужден созерцать тени?

По Хайдеггеру выходит, что «пещера» это некое экзистенциальное убежище, в котором человек заперся, чтобы обрести опору как бытие-в-сущем. Ведь вблизи бытия, в подручном мире сущее-то и обнаруживается как зыбкое и хрупкое, то ненадежное, на что нельзя постоянно опираться. Если что-то событийное теряется, то оно и становится значимым, опредмечивается. Возникает необходимость его искать, выделять из хаотического фона привычных вещей подручного мира как нужную, потребностную фигуру для утоления голода, устранения дефицита пищевых и защитных опор. Речь идет о значимых других в самом широком смысле слова.

После череды недостаточных утолений возникает забота о «*поставке*» всего этого про запас. Человек находит опорное убежище и склад в «пещере». Поскольку «пустоту бытия <...> никогда не заполнить полнотой сущего, то для бегства от пустоты остается только одно, непрестанная организация сущего ради постоянной возможности его упорядочения как формы обеспечения обесцененной деятельности. В этом аспекте техника, стоящая без своего ведома перед пустотой бытия, есть упорядочение недостатка»⁹. Нужно «иметь-с-чем-то-дело», «для-того-чтобы» компенсировать возможный дефицит значимых опор. Нужны опоры опор, протезы протезов.

Отсутствие внешних опор в подручном горизонтальном мире вызывает потребность в «преодолении отдаленности» той пригодности, с которой нельзя не иметь дело. Возникает необходимость в «набрасывании» и «просчитывании» уже набросанного в представлении «для-того-чтобы» достать с помощью средств. Так с заботы о подручной опоре доставания начинается техника как раскрытие удаленно- или близко-потаянного.

Через начальную жестуальность человек пытается из своего бытия-*здесь* достать существующее *там*. Со временем он технизирует свою жестуальность, свой стремящийся к распространению и поиску внешних вертикально-горизонтальных опор кинестезис. Тем самым он протезирует свое бытие из «здесь» в «там», обустроиваясь

⁹ Хайдеггер М. Преодоление метафизики // Хайдеггер М. Время и бытие. М., 1993. С. 190.

на экзистенциальной чужбине, отчуждаясь от здесь-бытия, осваивает тамость и пленяется ею. В поисках свободы, в неудержимом стремлении собственной невсезовозможности стать всевозможностью, в архаической мотивации и воли к внешнему росту ограниченных возможностей человек меняет подлинную свободу можествования в полноте открытости на суррогатную свободу можествования в полноте закрытости, в паутине бытийно «нездешних», «тамостных» средств.

«Техника есть царство механизмов, — пишет Х. Блюменберг. — <...> В конечном счете все механизмы рассчитаны на прирост предзаданной ограниченной способности, а именно — способности человека к бытию; они, если можно так сказать, растягивают радиус каждого бытия как в пространственном, так и во временном отношении, они позволяют нам прыгать, вместо того чтобы шагать»¹⁰. Техника же ходьбы, а не прыжков — «сталкерская» экзистенциальная техника, позволяющая безопасно и недирективно пробираться каждому к своим смыслам в познавательной «зоне» незнаемого и тем самым образовываться на этом пути в про-свете бытия.

Как безопасно вернуться домой в здесь-бытие? Надо тамостное сущее увидеть как будто бытийно здешним, про-светив познаваемые вещи бытием, и тем самым, находясь там, в отдалении от здесь-бытия, приблизить бытие на пути к его истинности. Путь к подлинной способности быть лежит через растехнизирующий способ быть открытым, принимающим, чутким к тихому голосу бытия. Это способ прислушивания к воспринимаемым вещам при родственном уподоблении их образу, способ эмпатического понимания, представляющий собой живую технику сбалансированного распремечивания опредмеченного и опредмечивания распремеченного: одушевления / разодушевления. Такая гносеоэкологическая дистанция между подлинным здесь-бытием, которое стало там и тамостным, превратилось в неподлинное здесь, присуща всякому катартическому, искреннему и спонтанно-бытийному искусству.

Осознаваемый перенос своего ближайшего подручного кинестеза на окружающий мир (*Umwelt*) **наделяет этот мир подлинно бытийной значимостью**, превращает его в подручно-непрагматический мир (имение-дела-с-чем ради совершенствования себя ради себя), где вроде бы тамостные вещи еще ближе, теснее связаны с *Dasein*, чем вещи подручно-прагматического мира (имение-дела-с-чем ради совершенствования вещей ради себя).

¹⁰ Блюменберг Х. Жизненный мир и технизация с точки зрения феноменологии // Вопросы философии. 1993. № 10. С. 90.

Только благодаря изначально особому положению *Dasein* в окружающем его мире и способу обращения к нему через *Seindes* можно формировать онто- и гносеоэкологическую дистанцию, образываясь ею. Такое обращение есть «встреча» (*Begegnung*) *Dasein* с вещами в мире как исправление неправильного, правильный контакт.

3

Техническое создание все новых и новых «заменителей» уводит человека от бытия в глубь «пещеры», к бессмысленному созерцанию и изучению теней на стене, сидючи прикованным к дидактически обусловленной парте.

Эти *успешные* «заместители» дали повод невсевозможному стремиться к всевозможному, строить Вавилонскую башню. Итог — разобщенность в сверхпротезированном мире и неустойчивость суперконструкций. Теперь все более ощущается необходимость совершить коррекцию, обратиться к растехнизации исходя из сущности самой техники, из ее по-става как «телесного опорно-двигательного аппарата». «Захваченный поставляющим производством, человек стоит внутри сущностной сферы по-става», — пишет Хайдеггер¹¹.

Нужен такой «поворот» в непроеизводственную гимнастику ума, души и тела, которая позволит вывести бытие из забвения, то есть подойти к его порогу с соответствующей страховкой и проводником («сталкером-фасилитатором»). Этот путь обращения в просвете бытия известен в целом, но не в нюансах. Тогда как нюансы предполагают адекватные опоры, обратные тем, что привели к забвению бытия. Совокупность таких опор и составляет технику (*τέχνη*) как про-из-ведение из «пещеры» по-этическому пути, как «раскрытие потаенности». «Сущность техники, — пишет Хайдеггер, — расположена в области, где имеют место открытие и его непотаенность, где сбывается *ἀλήθεια*, истина»¹².

Этот освобождающий путь из теснин горизонтали («земли») к просторам вертикали («неба») осуществляется не в геофизических, а в экзистенциальных координатах. Он небезопасен. «Каким бы образом ни правила миссия раскрытия потаенного, непотаенность, в которой так или иначе являет себя все существующее, — предупреждает Хайдеггер, — таит в себе угрозу, что человек про-

¹¹ *Хайдеггер М.* Вопрос о технике // Хайдеггер М. *Время и бытие.* М., 1993. С. 231.

¹² Там же. С. 225.

глядит непотаенное и перетолкует его»¹³. То есть, следуя М. Веберу, нужно ориентироваться, условно говоря, не столько на *лого*-постав (техника «господства, управления миром») и не на *йога*-постав (техника «бегства от мира»), сколько на *дао*-постав (техника «деяния-через-недеяние», «приспособления к миру»). В этом смысле особенно актуальна сейчас гуманистическая критика манипулятивных, авторитарно-суггестивных психотехник, находящихся на службе «инструментального разума». Именно они дискредитируют техноэтический, гносеотерапевтический путь человека к своему истинному бытию.

Для методологической онтологии образования важно обратить внимание на возможность образовательных технологий, находящихся в спектре между социальной техникой и «техникой» жизни (К. Шиллинг), которые исходят, если можно так выразиться, из *лого*-поставы и *дао*-поставы. В этом спектре пребывают те области, которые, с одной стороны, родственны существу техники, а с другой — все-таки фундаментально отличны от него. Хайдеггер полагал, что одной из таких областей, антитехник является искусство¹⁴. Его последователи в психологии добавляли еще и психотерапию (Л. Бинсвангер, М. Босс, В. Франкл, Р. Мэй, К. Роджерс). Мы же (В. Воробьев, В. Пузыревский) предлагаем в качестве методологической практоутопии такую полуимпровизационную педагогическую форму эколого-эмпатического миропонимания, как *гносеодрама*. Гносеодрама — это не дидактическое средство, не психотерапевтическая техника и не искусство, но в ее композиции есть элементы и того, и другого, и третьего.

Хайдеггер говорит об искусстве. Искусство позволяет человеку совершить обращение, выводящее из страшно далекой «недомашности» и приводящее в забытую «домашность» (**Zu-Hause-*Sein***). Однако ожидающий путников образования открытый, размыкающий мир дом-бытие их так же страшит, как и царство теней. Область сподручной близости бытию оказывается менее знакомой и привычной, чем сподручная далекость в технизированном мире. В округе подлинного бытия нет атрофирующих духовную силу опор, «строительных лесов», составленных из сущего. Не поэтому ли так пугает терапевтичность искусства тех, кто за долгие годы социализации оказался прикован к методическим средствам познания явных «теней» мироздания?

¹³ Хайдеггер М. Вопрос о технике. С. 233.

¹⁴ Там же. С. 238.

В логицистских методиках, описывающих и объясняющих мир «теней», человек видит более надежную и социально (*das Man*) одобренную суперопору, чем опору ближайшей его самости кинестезы. Таким образом, страх отсутствия опор гонит его не от отчужденности (неподлинности), а в отчужденность. «Страх раскрывает «чистую возможность бытия» человека, которая выражается в его обособленности. Страх раскрывает существование как “*solus ipse*”»¹⁵.

Всматриваясь в свое индивидуальное здесь-бытие, человек вырывается из привычных социальных устоев безличного *das Man*, где «незаменимых нет», и вглядывается в «вот»-разомкнутость, в безвещественное и без-со-бытийное «Ничто», которое при этом становится наиболее независимым от мира. Вот это-то его и страшит, ибо напоминает о конце жизни, где «заменяемых нет». Раствориться в социуме оказывается для многих более спокойным делом. Отсюда, кстати, и боязнь растехнизирующего личностно-значимого образования. Ведь там намного чаще придется участникам образовательного процесса встречаться с самими собой. Кому же и чему довериться, на кого и на что опереться в этом пути к отвесно-зыбкой подлинности? Ответ: довериться тем, кто ходил и знает безопасную технику ходьбы («сталкер-фасилитатор»), и тем, кто впервые готов пойти с вами (например, участники «группы встреч», по К. Роджерсу).

В образовании, конечно, может случиться «молниеносное озарение истины бытия» (Хайдеггер) как «прозрение», а может и не случиться. Что же делать? Хайдеггер предлагает задуматься о том, «как начать думать?». Для него «думать — значит действительно действовать, если действием зовется со-действие существу бытия»¹⁶. Нужно думать о по-ставе как том сподручном жесте, в котором происходит не только перевозабывание бытия, но и, возможно, вспоминание. По-став «за-ставляет собою близость мира, приближаемую вещь», но в нем же «как сущностном событии бытия еще таится свет бытийного озарения»¹⁷. Нужно увидеть в теоретическом (например, в алгебре) и практическом (например, в машинной технике) «поставляющем производстве» исходный молчаливый жест, постав, с которым начинается и технизация, и растехнизация. Нужно

¹⁵ *Габитова Р.М.* Человек и общество в немецком экзистенциализме. М., 1972. С. 81.

¹⁶ *Хайдеггер М.* Поворот // Хайдеггер М. Время и бытие. М., 1993. С. 254.

¹⁷ Там же. С. 257.

прожить его в изначальных модусах «проекции и абстракции» (граф Йорк, В. Воррингер, К. Юнг), эмпатии и рефлексии, непосредственного и опосредованного *действия-с-предметом* (с его формой и свойствами) и непосредственного и опосредованного *действия-о-предмете* (о его форме и свойствах).

4

Образование в про-свете бытия как путь к подлинности подразумевает такое экзистенциальное ориентирование, при котором «подлинность бытия есть не *отсутствие* неподлинности, но *понимание* вот-бытием своего бытия в качестве *выбора* между этими полярными модусами, которые суть *его собственные возможности*»¹⁸. Выбор же предполагает управление «забвением» подлинности и неподлинности существования в образовывании. То есть речь идет о поиске меры «забвения» в возможности «стать тем, кто ты есть», «стать тем, кто ты не есть» и «перестать быть тем, кто ты не есть». Выбор в этой совместности подлинного и неподлинного и есть «со-бытие с Другим» (Хайдеггер). Страх обращения от своего неподлинного к своему подлинному смягчается, если рядом есть, со-бытийствует Другой как чужая неподлинность, обращающаяся к подлинности. Происходит шерринг — разделение страха с другими на повороте. Динамика группы личностного роста, гносеодраматической группы — это путь *со-обща-в-местности* бытия.

Однако кроме коммуникативной сопроводительности в подлинном образовании есть еще и познавательная, которая в образовательном «со-обращении» от подлинного к неподлинному и наоборот относится уже не к тому, *как* возможно «со» (онтологическая способность), а к тому, *как* возможно и должно быть «со-обращение» (онтолого-онтический способ). То есть в последнем случае речь уже должна идти не о «со-бытии с Другим», а об эмпатии как его «приватном модусе» (Хайдеггер), деонтолого-онтическом *aposteriori*.

Как с помощью эмпатии устанавливается гносеоэкологическая дистанция между изучающим учеником и изучаемым тематическим предметом в процессе образования?

Такая дистанция устанавливается в модусе «как если бы». То есть учащийся может «подставить» себя, свою самость, *на место* изучаемого объекта (от конкретного до абстрактного), как если бы обладателем структуры (статической / динамической) и функции этого

¹⁸ Борисов Е.В. Диалог как судьба. Со-бытие в аналитике М. Хайдеггера // История философии. 1997. № 1. С. 85–86.

объекта был сам учащийся. Трудность и легкость такого «аналогизирующего переноса» (Э. Гуссерль) зависит от степени полноты подобия отдельных черт и целостности структуры и функции кинестезы учащегося характеристикам изучаемого объекта. Чем более учащимся освоен опыт управления своими чувствами и телом, кинестезой, тем больше подобий может находить он в воспринимаемом, вспоминаемом и воображаемом объекте изучения. Например, для целостного познания объекта важен не столько опыт кинестетического «стиля» (Гуссерль) «господство над миром», «иметь больше», сколько опыт «стиля» «приспособление к миру», «быть-с-миром».

Объект становится значимым и тем самым притягательным для вчувствования в него, когда в его структурно-функциональном «выражении» узнаются те бытийно-субъективные ценностные значения, которые неосознанно, спонтанно были конституированы учащимся при реальном восприятии или воображении его. Персонификация, субъектификация объекта дает «почву» для активизации вчувствования. При этом происходит то, что А. Маслоу называет «бытийным познанием». То есть происходит «увеличение динамического изоморфизма между внутренним и внешним миром. По мере восприятия человеком сущностного Бытия мира, он приближается к своему собственному Бытию, и наоборот»¹⁹.

Проблемы коммуникативной рациональности школьного образования

1

Часто ли вы встречались с рациональными рассуждениями, рефлексиями о сущности образования в повседневной коммуникативной практике педагогов? Если хорошенько вспомнить, то весьма нечасто. Коммуникативная рациональность как интересубъективная координация осмысленных социальных действий в школе заметно присутствует лишь в трех случаях: (1) в монолофике преподавателя, сообщающего научную информацию в рамках своего учебного предмета; (2) в диалогике учителя и ученика по поводу изучаемого научного материала; (3) в полилогике учителей и/или учащихся во время а) подготовки и организации какой-либо (внешне или внутренне мотивированной) совместной жизнедеятельности или б) организованной учебной / научно-методической дискуссии.

¹⁹ Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. М., 1999. С. 252.

Ни в одном из этих случаев речь, как правило, не идет о сущности образования, его экзистенциальных смыслах, о процессах рационального отслеживания личностных и групповых процессов роста, творческого самосозидания и взаимопонимания. Рациональность в деловом общении относится исключительно к предмету учебного или административно-управленческого разбора и сбора. Суть такой коммуникации в чисто прагматическом общении двух механиков — мастера и подмастерья — по поводу работы на рационалистическом станке марки «Знание». Мастер указывает на какую-то деталь станка и называет соответствующий термин, разъясняет функцию детали в структуре станка и показывает, как она работает, опять же называя соответствующие термины. В дальнейшем же мастер ожидает воспроизведения этого соответствия от подмастерья. Вот такая фактодиа-логика в духе ответного подхода. Если у мастера будет точная схема станка и у подмастерья соответствующая адаптированная с помощью дидактики схема, то возникает надежда на взаимопонимание... двух механиков, надежда на бесперебойный обмен *кому-то* важной информацией. Последняя оговорка не случайна, ведь рационального понимания и объяснения, кому именно и зачем *лично* нужна эта информация в школьном образовании, по преимуществу нет. Более или менее определенно можно сказать, зачем она нужна механикам как заданным социальным ролям-функциям, которые на поверку оказываются всего лишь временными и не сущностными, в отличие, скажем, от ролей учителя и ученика. Последние же в подлинном смысле являются таковыми — это подтверждается всей гуманистически-ориентированной философией и психологией образования, — если они не со-механики, а со-исследователи в процессе взаимной фасилитации личностно-значимого познания мира.

Таким образом, *инструментально-знаниевой рациональности* в коммуникативном поле школы заметно больше, чем личностно-, *экзистенциально-знаниевой*. То есть согласование действий по отношению к «*что-знаниям*» и «*как-знаниям*» в большей мере происходит без коммуникативно-рационального уяснения «для *какого-кого*» и «от *какого-кого*» эти знания. Под экзистенциально-знаниевой коммуникацией в образовании я подразумеваю то совместное рефлексивно-эмпатическое переживание личностно-значимых ценностей и смыслов, которое постепенно эксплицируется в виде рационализации профессионального сотворчества. При этом речь идет не столько о *диа-логике*, сколько о *диа-софии* как

диалоге действующих экзистенций. Это иная рациональность иной коммуникации.

Однако можно ли к ней прийти, если даже традиционная научная рациональность в повседневной дискурсивной практике образования присутствует в основном в указанных выше трех случаях, а не по поводу самого образования? У многих педагогов наблюдается даже какая-то боязнь собственно педагогической / дидактической рациональности. Они больше рационалисты (правда, зачастую «с чужого плеча») в рамках своих учебных предметов и во время вынужденных присутствий на методических педсоветах, чем в неформальном деловом общении. Последнее если и осуществляется, то в основном на базе повседневно-бытовых, а не рефлексивно-эмпатических ценностей.

Здесь, видимо, дает о себе знать исходная вузовская научно-дисциплинарная разобщенность, а также безграмотность в практикоориентированной гуманистической психологии образования. У педагогов нет заинтересованности в глубоко содержательной профессиональной коммуникации, поскольку нет общих профессионально-методологических ценностей. И поэтому для некоторых оказывается, например, легка высшая математика или органическая химия, но трудна гуманистическая методология образования. Чрезмерный акцент в образовании на *предметоцентрированной рациональности* практически сводит на нет рациональность *лично- и процессуально-ориентированную*, хотя академический КПД от этого остается невысоким (пример тому — давно обсуждаемая проблема качества образования). Этот парадокс, кстати, имеет важное социокультурное значение, которое почему-то пока не замечается модернизаторами образования. А ведь именно здесь одна из важных причин отсутствия взаимопонимания между педагогами-новаторами и традиционалистами, фасилитаторами и предметодателями. Любые педагогические дискуссии окажутся малопродуктивными, если у учителей не будет специально организованного поля для совместного внутреннего переживания экзистенциальных и эколого-этических ценностей, создающих основу для качественно нового и профессионально созидательного взаимопонимания.

Однако следует отметить, что такое взаимопонимание складывается не столько в виде некоей специально организованной деловой игры в «понятийно-рефлексивное домино» или дотошного собирания общей мозаики из различных аргументов, приводящих

к профессиональной ценностной «солидарности», сколько в виде некоего коммуникативного тренинга по совместному проживанию и осознанию глубинных личностных мотивов того или иного отношения к миру, того или иного отношения к образованию.

То есть речь должна идти не столько о коммуникативной рациональности в социальной инженерии образования, где сугубо рефлексивно и инструментально-понятийно конструируются общие ценности и нормы, а о коммуникативной рациональности в социальной терапии, где эти ценности и нормы седиментируются в процессе эмпатического миропонимания. Если ценностно-языковой каркас педагогической коммуникативной рациональности будет строиться без внимания к экзистенциальному фундаменту каждой личности, то он по обыкновению и будет рассыпаться как картонный домик, построенный на очередном педагогическом совещании. Формальные договоренности, конвенции, консенсусы на сериалах таких вещаний имеют поверхностное, а не глубинное, не сущностное значение для образования.

Для иллюстрации ограниченных возможностей полилогики консенсуса как продуктивной формы коммуникативной рациональности в образовании рассмотрим соответствующие моменты концепции Ю. Хабермаса.

2

В концепции Хабермаса должный социально-терапевтический статус достается не эмпатической диасофии, а языковому intersubъективному пониманию, аналогичному интерпретативной терапии, выстраиваемой в ходе психоаналитической коммуникации между аналитиком и пациентом.

Хабермас полагает, что средством коррекции «инструментального разума» в эпоху всеобщей технизации культуры и научного познания должна выступать коммуникативная практика, практика саморефлексии и самопонимания. Однако он упускает из виду, что основной катартическо-терапевтический эффект в психоанализе достигается не столько интерпретативным «*что*-пониманием» психического текста, сколько эмпатическим «*как*- и *кто*-пониманием». Наибольший терапевтический эффект достигается не столько в результате расшифровки такого текста, сколько в процессе принятия, создания, экстериоризации его.

Не интерпретация, а активное слушание, в той или иной мере содержащее эмпатию, — вот что дает собственно терапевтический

эффект. Аналитическая герменевтика Хабермаса больше внимания обращает на *что*-говорение, требующее рефлексивной интерпретации, тогда как интегративная герменевтика — на *как*- и *кто*-говорение, требующее эмпатического вслушивания и всматривания в те модуляции говорящего и умалчивающего тела, которые можно и нужно интерпретировать.

Хабермас, как и Гадамер, видит пользу «коммуникативного понимания» в том, что оно способствует «слиянию горизонтов» значений, интерпретируемых в диалоге между понимающим и текстом. Но если Гадамер находит условие успешности такого «слияния», понимания в «традиции», то Хабермас — в «саморефлексии», аналогичной той, что применяется в ходе психоаналитической интерпретации. Поэтому ни у того ни у другого эмпатия не становится не только способом эффективного понимания, но и — предпонимания. А у Хабермаса, ориентирующегося лишь на догматический психоанализ и следующий из него лингвоцентризм, она даже остается в тени как эффективный психотерапевтический метод, уступая место интерпретации. Тем самым эмпатия получает первоначально у Хабермаса довольно низкий социально-терапевтический статус и не берется на ведущую — пусть даже утопическую — роль метода растехнизации слишком инструментального разума.

В статье «Универсальное притязание герменевтики» Хабермас признает, что рефлексивно-интерпретативные возможности герменевтики относительно психического текста ограничены тем, что в таком тексте необходимо понять не только *лингвистическое* «что-говорение», но и *символическое* «что-говорение» и «как-говорение». Возникает проблема понимания «доязыковых праформ символической организации intersубъективности», экстерииоризируемых пациентом в психоаналитической коммуникации биографически-значимых жизненных сцен²⁰.

Философским исследованием, косвенно проясняющим то, почему такой представитель Франкфуртской школы, как Ю. Хабермас, придавал деонтологический статус не эмпатии, а речевой коммуникации, стала работа В.Н. Фурса, выполненная, по словам самого автора, в виде «аналитической презентации» хабермасовской теории коммуникативного действия²¹. Из анализа видно, что понятию

²⁰ См.: Руткевич А.М. Глубинная герменевтика Ю. Хабермаса // Проблемы философской герменевтики. М., 1990. С. 42–61.

²¹ Фурс В.Н. Философия незавершенного модерна Юргена Хабермаса. Минск, 2000.

эмпатии не находится места в модели коммуникативного понимания потому, что интерактивный диалог рассматривается Хабермасом как средство консенсуса между рациональными субъектами, высказывающими аргументы, языковые корни которых находятся в общем для них жизненном мире. То есть речь идет о поиске рационального, а не чувственного согласия. Хабермас осознанно создает утопический образ полностью рационализированного жизненного мира, с тем чтобы задать нормативный стандарт критики наличного положения дел. Он рационализирует «родину» эмпатического действия, хотя мог бы построить идеально-типическую модель эмпатизации научного мира.

Когда Хабермас говорит о диалоговом понимании как средстве растехнизации и деидеологизации общественных отношений, средстве коммуникативной самореализации личности, он, к сожалению, умалчивает о том, что собственно обеспечивает взаимопонимание в диалоге. Без выяснения этого диалог оказывается лишь пространственно-временной динамической структурой двух монологов, двух продуцируемых логик, где субъекты взаимодействия стремятся не столько понять друг друга, сколько высказаться и самоконцептуализироваться. Такая коммуникация ограничена, как правило, лишь диалогом вербальных оболочек личности, и понимание возможно лишь на основе языковой и понятийной — пусть даже критической — традиции «репрессивной» цивилизации. Вольно или невольно, но для Хабермаса важной оказывается сама коммуникативная ситуация говорения как условие самореализации субъектов без учета того, будет ли каждым из них то, что стоит за говорением, безусловно принято и пережито как свое. В такой позиции, акцентирующей внимание на говорении, проговаривании и истолковании его содержания, видно влияние психоанализа как теории, имеющей для философов Франкфуртской школы критическую и социально-проективную практическую ценность.

Такое, по Хабермасу диалоговое, понимание больше ориентировано на постижение сообщаемых идей, логических связей и причин поведения, а не на усвоение личностных смыслов и эмоциональных состояний партнеров по общению. Вот почему одной из основных форм продуктивного коммуникативного взаимопонимания он считает дискуссию, в которой, по правде говоря, обычно каждый участник остается при своем мнении и конструируется лишь видимость взаимопонимания, что соответствует традиционному ритуалу деловых переговоров, обыденных споров и социальной дипломатии.

Итог дискуссии — это, как правило, формальное признание взаимопонимания, когда каждый участвует в создании видимости того, что никто не хочет доминировать над другим. Диалог — это чаще не согласие, а соглашательство, ибо его участники провозглашают сходство, а не единство концептуальных каркасов и не могут провозгласить необретенное единство чувственно-практической событийности.

Для такой диалогии будет характерно соглашательство, потому что она сохраняет противоречие между вербализуемой правдой логики и невербализуемой правдой жизни. Аргументы от логики и аргументы от жизни находятся в разных системах координат. Ну а если говорить на языке логики жизни, о чем мечтает Хабермас, то достигаемое при этом согласие оказывается поверхностным, не затрагивающим мировоззрение социальных агентов, участвующих в диалоге. Хабермасовский вариант «социальной терапии» малоэффективен потому, что он прагматической субъект-объектной когнитивно-инструментальной рациональности противопоставляет прагматическую же субъект-субъектную коммуникативную рациональность, то есть такую интеракцию, в которой субъекты договариваются о справедливом разделении инструментальной рациональности. Однако не все, что разумно, в пусть даже обыденной теории, оказывается благоразумным на практике, которая представлена не только логикой трудовых и коммуникативных действий, но и логикой эмпатического действия, логикой эмоционально-ценностного отношения к миру.

Для подлинного согласия мало признать аргументы чужой речи, нужно еще и освоить мотивы этой речи как собственные, безусловно, принять не столько аргументацию, сколько того, кто ее выражает. Важна не столько сама коммуникация, сколько развитие способности к эмпатической коммуникации, к эмпатии как познавательно-действенному отношению к миру вообще.

Т. Рокмор отмечает, что теория Хабермаса «полагается на рациональный консенсус исходя из утилитарной перспективы для процедуры решения»²². Однако, замечает Т. Рокмор, нет оснований утверждать, что процесс достижения консенсуса «быстро или когда-нибудь вообще дойдет до конечного заключения, приемлемого для всех сторон»²³. Обычно так и происходит: участники дискуссии за-

²² Рокмор Т. К критике этики дискурса // Вопросы философии. 1995. № 1. С. 113.

²³ Там же.

частую остаются при своем мнении даже тогда, когда на словах признают, что согласие достигнуто. Если уж подлинное согласие и достигается, то не в качестве рационального консенсуса, а в качестве иррационального (с возможностью рационализации).

«Исторические исследования доказывают, — пишет Е.В. Дворецкая, — что в конфликте между аффектами и разумом первое стремится попортить второе, а следовательно, более сильное аффективное основание взаимоотношений, базирующееся на разделяемом всеми горизонте устойчивых ценностей (и требование солидарности, проистекающее из подобных отношений), перекрывают, превосходит требования солидарности, исходящие из обязательного подчинения дискурсу. Первые требования обращены к нам как к конкретным (воплощенным) личностям, а вторые требуют абстрагирования»²⁴.

Если возникает эмпатическая общность, чувственное согласие, то на этой основе подлинный рациональный консенсус уже не столь обязателен — для принятия решения достаточен формальный и частичный. То есть даже при попытке универсализации на основе аффективного, эмоционально-ценностного, в частности эмпатического, консенсуса остается верным замечание Ж.-Ф. Лиотара, что «консенсус — это лишь одно из состояний дискуссии, а не ее конец»²⁵. Другими словами, важен не столько только эмпатический консенсус-результат, сколько консенсус-процесс, соответствующий глубинной, катартической и социально-терапевтической солидарности.

Конечно, полный консенсус, по Хабермасу, возможен лишь в «идеальной речевой ситуации», которая «представляет собой как бы процедурную операционализацию нормативного содержания коммуникативной рациональности»²⁶. Как поясняет М. Соболева: «Условия идеальной речевой ситуации выступают <...> в качестве критического масштаба, по которому оценивается фактический консенсус и проверяется наличие индикаторов, свидетельствующих о действительном взаимопонимании»²⁷.

Но настолько ли уж консенсус полный, подлинный, если опи-

²⁴ Дворецкая Е.В. *Англо-американская философия последней четверти XX столетия: персоналистические традиции*. СПб., 2001. С. 258.

²⁵ Лиотар Ж.-Ф. *Состояние постмодерна*. СПб., 1998. С. 156.

²⁶ См.: Денежкин А. «Фактичность и значимость» Ю. Хабермаса: новые исследования по теории права и демократического правового государства // Хабермас Ю. *Демократия. Разум. Нравственность*. М., 1995. С. 191.

²⁷ Соболева М. К концепции философии языка Юргена Хабермаса // *Логос*. 2000. № 2 (33). С. 112.

рается лишь на «равенство шансов» разумных высказываний? А как быть с «равенством шансов» на неразумное выражение чувств? В какой «идеальной ситуации» возможен такой, в буквальном смысле, кон-*сensus*? Может быть в идеальной эмпатической ситуации, выстроенной вполне благоразумно? Ответы на эти вопросы мы у Хабермаса не находим.

Консенсус, согласно Хабермасу, достигается в результате intersubjectивного признания значимости высказываемых в речевых действиях претензий акторов на понятность, истину, правдивость и правильность. Однако значимость претензий, считает философ, признается не просто предъявлением речевых актов, а благодаря обоснованию, протекающему либо в форме апелляции к опыту или интуиции соучастника коммуникации, либо в ходе аргументации. Хабермас делает ставку на аргументацию.

Но возникает вопрос: если есть резон аргументированно доказывать, например, субъективное мнение, то насколько эффективно в такой форме обосновывать, например, субъективное переживание? Приведет ли такая рационализация, концептуализация, представленная в речевых актах, к консенсусу? Если договариваться на предмет когнитивного — это одно, а если на слабо опредмечиваемое экзистенциальное — это другое. А нужно ли вообще договариваться об экзистенциальном? Нужно, ибо там основа толерантности и сущность технэ образования.

В вопросе об аргументации субъективных переживаний Хабермас предлагает продемонстрировать или использовать такие особые формы аргументации, как «терапевтическая критика» и «эстетическая критика»²⁸.

Кстати, если среди коммуникаторов достаточно высокий уровень взаимного доверия (это происходит лишь на определенном этапе групповой динамики), то при договаривании о чем-то или не так уж и важна сила и строгость аргументации. Важно то, что есть общий несущий вектор чувствований и ценностей, сложившийся на экзистенциальных основаниях, например, в групповом тренинге личностного роста.

В общем, при общей декларации связи коммуникативного действия с жизненным миром, Хабермас все же наделяет деонтологическим статусом не интуитивное понимание (эмпатию), а объясняющее понимание в диалоге, который на деле оказывается

²⁸ *Соболева М.* К концепции философии языка Юргена Хабермаса. С. 109.

инструментальным диалогом, продуцирующим когнитивно-, а не эмоционально-ценностные отношения. Такой-то диалог и должен, по Хабермасу, выполнять социально-критическую функцию по отношению к «инструментальному разуму».

Однако социально-критический инструментальный диалог как способ растехнизации «репрессивного сознания» в конкретно-практическом плане малопродуктивен, ибо затрагивает лишь интеллектуальную сферу личности без обращения ко всей психике в целом. А данное обращение возможно благодаря социально-терапевтическому акту эколого-эмпатического понимания. Хабермас видит в коммуникативной практике средство социальной терапии, но это лишь когнитивная терапия, которая существует наряду с процессуальной, личностно-центрированной, психодраматической и другими видами коррекционных практик.

Для Хабермаса идеальный тип речевой коммуникации не в ситуации взаимоприятия (признания и освоения) персональных качеств идеальных речевых субъектов, а во взаимопризнании ими аргументов, которые должны способствовать взаимопониманию и согласию. Он не исследует эмпатию обстоятельно и не наделяет ее деонтологическим статусом, потому что выстраивает идеально-типическую модель неинструментальной когнитивно-речевой коммуникации, а не модель неинструментальной кинестетической коммуникации. Его интересуют дискурсивные, а не недискурсивные коммуникативные практики²⁹. Однако языковое взаимопонимание в коммуникации — не единственный традируемый и социально-значимый механизм координации действий, касается ли это (а) отношения к внешней реальности того, что может выступать предметом восприятия (символизации), (б) отношения к внутренней реальности того, что действующий мог бы выразить как свои намерения (симптоматизация) и (в) отношения к нормативной действительности того, что является социально и культурно приемлемым (сигнализация). Имеется еще и *механизм эмпатического миропонимания*, который в своих аффективных и традиционных формах — если следовать концепциям М. Вебера и Ю. Хабермаса — растворен в жизненном мире, построенном из нажитого запаса знаний с нетематическим содержанием, а в ценностно- и целерациональных формах тематизируется, седиментируется, например, в эколого-этической идеологии и драматической дидактике.

²⁹ См.: Фурс В.Н. *Философия незавершенного модерна Юргена Хабермаса*. С. 66–67.

Однако, говоря о такого рода коммуникативной рациональности, важно помнить, что жизненный мир — это не только «языково организованный и передаваемый от поколения к поколению посредством культурных традиций запас образцов толкований»³⁰, но и телесно-моторный запас образцов миметического приспособления. К последним, например, относятся невербализуемые знания о том, как держать равновесие, плавать, сочувствовать, и так далее.

«Жизненный мир, — пишет Хабермас, — конститутивен для взаимопонимания как такового, тогда как формальные понятия языка образуют систему отношений для того, в чем возможно взаимопонимание: говорящий и слушатель договариваются из общего для них жизненного мира относительно чего-то в объективном, социальном или субъективном мире»³¹. То есть в речевой коммуникации дается не только содержательный предмет взаимопонимания (на что больше всего внимания обращает Хабермас), но и неопредмечиваемый неречевой габитус, статус которого в социально-культурном проектировании, как правило, недооценивается. А одним из таких габитусов является и эмпатия.

Проблема деонтологического статуса эмпатии тесно связана с поставленной Хабермасом проблемой солидарности. Для него солидарность — это такой тип механизма социального управления, который коренится в самом жизненном мире, еще не испорченном системой. Хабермас полагает, что истинная солидарность может стать основой новой практической утопии выполнить социально-интегрирующую функцию, противостоя разлагающему жизненный мир наступлению инструментального разума³². Я же полагаю, что в школьном образовании солидарность рациональных коммуникаторов нужна не только для того, чтобы противостоять системе и вести диалог экзистенций, *быть диасофичными*, но и для того, чтобы на основе этого пользоваться дидактически продуктивным, *креативно-инструментальным* разумом.

Развивая тему морального сознания и коммуникативного действия, справедливости и солидарности, Хабермас хоть и признает «связь между когницией, эмпатией и агапе», имплицитно при-

³⁰ Фурц В.Н. Философия незавершенного модерна Юргена Хабермаса. С. 107.

³¹ Habermas J. Theorie des Kommunikativen Handelns. Bd. 2. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt am Main, 1981. S. 192.

³² См.: Монсон П. Юрген Хабермас и современность // Монсон П. Современная западная социология: теории, традиции, перспективы. СПб., 1992. С. 341.

знает в эмпатии условия для морального суждения, все же теоретически проскакивая уровень конкретной интеракции, уровень эмоционально-когнитивных образований, теряет возможность осуществить конкретный деонтологический анализ эмпатии. Хабермас преодолевает эмотивистскую односторонность концепции Кольберга, но теряет при этом конкретность эмпатических предпосылок справедливости и солидарности. Он предпочитает рассматривать целерациональную этику коммуникативного действия, и поэтому недоволен, что для Кольберга «диалог» оказывается не формой аргументации, а методом отшлифовки в групповой динамике способности к эмпатии и усилению социальных связей. Хабермас признает роль эмпатии лишь на начальных этапах развития и роста морального сознания. Для него эмпатия как солидаристическое вчувствование (*solidarische Einfühlung*) имеет не универсально-когнитивный коммуникативный статус (таковой имеет солидарность), а ситуационно-эмоциональный. Однако, что бы тот или иной человек ни говорил о его солидарности с кем-то, он не убедит нас в этом, если сам в реальности окажется неспособным чувствовать состояния других, проявлять к ним эмпатию³³.

Как отмечает Эрн Ветлизен, Хабермас, обращаясь исключительно к раскрытию деонтологической сущности солидарности, а не эмпатии, по сути дела социологизирует этические аспекты коммуникативной практики, абстрагируется от неопределенности дискурса эмоций в ситуации «лицом к лицу» и рассматривает то, как действует моральное сознание на больших социальных дистанциях. Для Хабермаса солидарность — это своего рода эмпатия на макроуровне, на уровне «общественности», а эмпатия — солидарность на микроуровне, на уровне межличностного общения. Ветлизен критикует Хабермаса за то, что он недооценивает роль эмпатии в солидарности, тогда как если солидарность будет носить более эмпатический характер, то у межобщественных связей («мы» и «они») появится больше возможностей приобрести качества доверительности и диалогичности, свойственные межличностной коммуникации («я» и «ты»). Именно «эмпатия, предполагаемая в солидарности, требует от нас, чтобы мы обратили ситуацию абстрактного, отсутствующего, чужого другого в нечто конкретное, присутствующее, хорошо знакомое», в ситуацию, которая позволит нам найти самих

³³ См.: *Vetlesen A.J. Perception, Empathy and Judgment. An Inquiry into the Preconditions of Moral Performance. Pennsylvania, 1994. P. 315–322.*

себя³⁴. Эмпатия переводит нас из абстрактных рассуждений о морали в конкретное переживание ответственности и заботы о других, в благосклонное отношение к другим.

Интервью, данное Хабермасом в 1990 году Хвид Нельсен, показывает, что отношение немецкого философа к роли эмпатии в формировании моральных суждений в этике дискурса изменилось. Он признает деонтологический статус эмпатии, признает, что с помощью нее преодолеваются культурные дистанции между непостижимыми жизненными состояниями, реакциями, интерпретациями. Эти дистанции преодолеваются, но удерживаются на уровне аффективных связей, где они оптимальны для того, чтобы человек, принимая роли, мог выполнять свои социальные функции, следуя при этом и моральным эмоциям, и моральным суждениям. Критическая функция эмпатии, согласно Хабермасу и Ветлизен, в том, что эта эмоциональная способность упражняет нас в моральном восприятии, открывает для нас мир феномена морали, учит нас занимать «моральную точку зрения»³⁵.

Эмпатия не получила деонтологический статус в теории коммуникативного действия Хабермаса в основном потому, что философ долгое время находился под впечатлением «глубинной герменевтики», характерной для психоаналитической интеракции. «Но эмпатия, — поясняет А.М. Руткевич, — играет в психоанализе незначительную роль, так как понимание у аналитика происходит на уровне не переживаний, а высказываний: непосредственно переживаемое дано ему в виде словесных ассоциаций»³⁶. Считалось, что эмпатия в большей мере работает «по горизонтали», поверхности сознания и менее пригодна для работы «по вертикали», с глубинами бессознательного. Аналитик достигает понимания скрытого в бессознательном путем постепенной ретроспективной интерпретации вербализуемых пациентом биографически значимых жизненных сцен, приведших к невротизации. Хабермас оказался под впечатлением от такой терапевтической «формы интеракции», что увело его в лингвоцентризм. Он не увидел в «сценическом понимании» значительную роль доязыковых «форм интеракции», того эмпатического кинестезиса, который может работать не только «по горизонтали»,

³⁴ *Vetlesen A.J.* Perception, Empathy and Judgment. An Inquiry into the Preconditions of Moral Performance. P. 328.

³⁵ *Ibid.* P. 332–335.

³⁶ *Руткевич А.* Глубинная герменевтика А. Лоренцера // Логос. 1992. № 3 (1). С. 155.

но и «по вертикали». Поэтому и в арсенал средств социальной терапии Хабермас не включил эмпатию как основную форму кинестетической коммуникации и чувственного взаимопонимания.

Хабермас в содержание своей концепции не вводит понятие *эмпатического* взаимопонимания, поскольку исследуемая им коммуникативная рациональность пребывает в гомогенной речевой ситуации, в которой участвуют представители прозападной территории. Эмпатия же оказывается необходимой и в гетерогенной речевой ситуации (взрослый — ребенок, врач — пациент) и в коммуникации, в которой участвуют представители совершенно разных этносов (антрополог — папуас).

Облекая свою философию в форму социально-культурных проектов, Хабермас содержательно делает ее практичной: переводит «критическую теорию» в конструктивную практику. Философия эмпатии также может представить такого рода проекты, но связанные уже не столько с коммуникативной рациональностью вообще и соответствующими формами (например, дискуссия), сколько с эколого-эмпатическим миропониманием, гносеотерапевтическим отношением к миру и соответствующими формами (например, гносеодрама). Можно, конечно, сказать, что истина — «дочь дискуссии, а не дочь симпатии» (Г. Башляр). Но не следует забывать и того, что она внучка симпатии.

Если эмпатическая коммуникация есть та основа, на которой возможна плодотворная дидактическая дискуссия в образовательном процессе, то в чем заключается ее методологическая инновационность, в какой форме может быть представлена такая методология?

Нужны ли образованию инновационные утопии? Да

Чем радикальнее инновация, тем менее она представляется реалистичной. Здесь под радикальностью подразумевается и степень новизны, и масштаб. Хотя и это, конечно, относительно для конкретных культур и исторических этапов. Например, в психотехнических способах организации бытия-в-мире что-то будет новым для Запада, но глубоко традиционным для Востока и наоборот. Это также касается принципов и методов, составляющих ту или иную образовательную парадигму, ту или иную образовательную стратегию. Отдельная стратегия может испытывать основательную дестабили-

зацию, если новшество, привнесенное в систему ее теоретического, опытного, коммуникативного и управленческого обеспечения будет весьма значительным. Инновация — это риск как сильного «волнения», так и «заблачивания». Из-за такой опасности инновация может быть объявлена нереалистичной, утопичной. Однако следует задать вопрос: насколько все же следует опасаться инновационных утопий? Каковы критерии жизнеспособности планируемых и апробируемых инноваций в образовании?

Попробуем дать предварительный ответ. Если инновация явно не годится в качестве «спасательного круга» и поэтому выглядит утопичной, то это вовсе не значит, что она теряет свою спасительную функцию. Она ее выполняет, но... в качестве «маяка». «Зачем нам маяк, когда нужен спасательный круг?» — возмущившись, спросите вы. Все верно. «Маяк» нужен, когда уже есть и брошен «спасательный круг». Тем не менее «маяк» лучше создавать до того, как уже есть и брошен «круг». И то и другое — средства спасения. В основе каждого из них лежит своя парадигмальная традиция. «Спасательный круг» символизирует философию экстренных мер, технику «плыть», а «маяк» — философию надежды, технику «ориентировать». Поскольку нас интересует степень опасности инновационных утопий, а «маяк» по сравнению с «кругом», конечно же, утопичен, то мы и обратимся к тому, что он символизирует, то есть к философии надежды.

Общепризнанным основателем философии надежды является Эрнст Блох. Для него задача философии состоит в том, чтобы описать движение мира к совершенству, стремление человека утолить изначальное чувство «голода» по утраченной гармонии субъекта и объекта, подлинности, представленной в тождестве бытия и мышления. Такая тенденция, устремленность, добавлю, существует и в сфере образования. В различных культурах и исторических эпохах она с различной степенью пред-явлена. Такое стремление к балансу свободы и познания, эмпатии и рефлексии, лично- и социально-значимого в образовании, как и в жизни, в целом небезосновательно, ибо есть надежда, подтверждаемая опытом «пиковых переживаний» (А. Маслоу). И если достижение абсолютного баланса как идеала вряд ли осуществимо, то это еще не повод от него отказываться, поскольку, согласно Э. Блоху, «идеал может оказаться и часто является для мечтающего и надеющегося индивида более живым и реальным, чем его осуществление, которое в свою очередь может казаться неким фантомом»³⁷.

³⁷ См.: *Вершинин С.Е.* Жизнь — это надежда: введение в философию Эрнста Блоха. Екатеринбург, 2001. С. 128.

Утопичны ли гносеоэкологическая дистанция между субъектом и объектом познания, техника «со-продуктивности» («альянса», по Э. Блоху) между человеком и природой, гносеотерапевтическая техника освоения знаний в образовательном процессе, педагогика творчества учителя и ученика? В полноценном виде — да. Но они и эвристичны для практики, а значит реалистичны в методологическом плане как ориентиры для действий с точки зрения здравого смысла и науки. Поэтому правильнее их, следуя Блоху, называть не утопичными (Utopistische), а утопическими (Utopische), то есть не абстрактно, а конкретно становящимися утопиями. Такие утопии исходят из ближайшей эмпирической тенденции и в социальной теории, выступая как «Совесьть-Знание» (**Gewissen-Wissen**), задают этико-коммуникативный и этико-познавательный «масштаб» в деле конструирования культуры и образования.

Утопии могут быть позитивно-конструктивными тогда, когда оказываются не слишком заоблачными и не слишком заземленными. Блох считает, что «стоило бы объединить дальние и ближние цели в мудром и благом монтаже задач и этапов»³⁸. В нашем случае с «маяком» и «спасательным кругом» результатом такого объединения функциональных свойств будет некий «плавающий маяк», «сигнальный буй», у которого, правда, техники «плыть» и «ориентировать» будут более ограничены, чем у прежних средств спасения.

Реальным же аналогом такого «монтажа» сегодня может служить уже ставшее привычным инновационное социокультурное проектирование, опирающееся на критику «инструментального разума» (Франкфуртская школа социальной философии) и опыт выращивания рефлексивно-дискуссионных форм коммуникативной рациональности, этики дискурсивных и недискурсивных практик, инициирования «социальной терапии» и личностно-значимого образования (Э. Фромм, Ю. Хабермас, К. Роджерс, К. Наранхо и др.). Кстати, образовательные проекты и произведения искусства как более дистанцированные от политики могут «Пред-Являть» образы гармоничных способов жизнедеятельности и познания в достаточно конкретном виде.

³⁸ Блох Э. Тюбингенское введение в философию. Екатеринбург, 1997. С. 130.

Инновационные образовательные проекты могут существовать в рамках той или иной образовательной парадигмы, которая в свою очередь может в большей или меньшей мере соответствовать одному из модусов человеческого существования: «быть» или «иметь» (Э. Фромм, Г. Марсель).

Модус «иметь» предполагает изменение внешних по отношению к человеку обстоятельств и отчужденную активность, направленную на их изменение ради обладания вещами, безудержного их потребления, господства над ними. Обладание — это еще и отношение человека к своему внутреннему миру как к вещному, стремление подавлять в нем то, что неопредмечено разумом. В образовании это направленность на то, чтобы *«иметь больше знаний»*: обогащенный знаниями имеет больше шансов обогатиться вещами. Потребление знаний, согласно Фромму, по сути оказывается пустым занятием, поскольку здесь отсутствует внутренняя активность, которая, кстати, не обязательно должна быть как-то внешне выражена. Человек может быть внешне пассивным, но внутренне активным и — больше по качеству, чем по результату, — продуктивным и наоборот — внешне активным, но внутренне пассивным и непродуктивным в своем личностном росте.

Модус «быть» предполагает самоизменение человека, внутреннее, духовно-личностное и психофизическое самосовершенствование, неотчужденную активность, направленную на то, чтобы быть открытым и причастным миру, свободно и осознанно коэволюционировать с ним без какой-либо прагматической цели. В образовании это направленность на то, чтобы *«знать глубже»*: следовать своему интересу в постижении тайн мироздания, постигать явления мира через наделение их личностно-значимыми смыслами. Такое «осмысленное учение» (К. Роджерс) предназначено не для внешнего результата, а ради ощущения здоровья и творческого созидания внутренней и внешней гармонии с самим собой, с другими людьми и с миром. Через эту-то гармонию и можно быть-в-знании, быть в духе.

Исходя из сказанного инновационные проекты в образовании, которые соответствуют модусу «иметь», могут представлять собой, по Фромму, *«технические утопии»*, а те, что соответствуют модусу «быть» — *«человеческие утопии»*. Согласно же Э. Блоху, это соответственно *«утопии порядка»* и *«утопии свободы»*. Причем и те и другие могут быть как созерцательно-абстрактными, так и действенно-

конкретными. И из них наиболее утопичными оказываются те, в которых абсолютизируются социальные ценности, догматизируются методы и этапы реализации идеи, избыточно детализируется повседневная жизнь и практика, замалчиваются негативные побочные явления, способные возникнуть при осуществлении идеи. Такая «абстрактная конкретность» — «каинова печать традиционного социального утопизирования»³⁹, источником которого является некий, согласно Э. Блоху, авантюризм доверяющего самому себе автора проекта. Однако авантюризм проектировщика будет позитивно ценным тогда, когда выстраданная им утопия будет конкретно-адогматичной, то есть не в высоком и приземленном смысле программно-сетчатой, а ориентирующей с помощью оптимально для «видения» и «спасения» расставленных ценностных вех. Подобная утопия «подразумевает опору, схватывание реальных возможностей исторического процесса и их выражение в различной форме»⁴⁰. Она намечает путь к лучшему Иному, дает надежду исходя из тех зерен лучшего иного, что уже есть в практике. Утопия рождается из взгляда сверху на россыпь этих зерен, когда открывается некий узор, представляющий взору ранее не видимую тенденцию.

Поскольку в данное время в культуре и образовании преобладает модус «иметь» с его интенциями сверхпотребления, технизации и отчуждения, то идеалом становятся ценности, способы и формы дискурсивных и недискурсивных практик модуса «быть». Цель — восстановить в правах ценности гуманистической и экологической сопричастности миру, «субъектно-непрагматического» (В.А. Ясвин, С.Д. Дерябо) взаимодействия с природой, социокультурной коэволюции с ней. В идеале видится действенный баланс между «быть» и «иметь», между романтикой и прагматикой, эмпатией и рефлексией, вдохновением и техникой, спонтанностью и организацией, чувственно-телесным и рационально-понятийным. Идеал включает также способы создания и поддержания желаемого баланса.

Каким образом конкретно представить данный идеал в образовании? Как теоретически и практически показать должную образовательную парадигму и соответствующую новую технологию? Что в «топии» нынешнего образования свидетельствует о том, что назрела необходимость в полезной утопии? Уже поверхностный взгляд на современный образовательный дискурс позволяет дать пусть и

³⁹ *Вершинин С.Е.* Жизнь — это надежда: Введение в философию Эрнста Блоха. С. 143.

⁴⁰ Там же.

неполный ответ на последний вопрос: педагогика сотрудничества, вариативность образования и развитие у учащихся жизненно значимых способностей. Именно с точки зрения такой более или менее новой «топии» мы хотим предложить не утопичную, а конкретно-утопическую модель образования, то есть ту, реализация которой в принципе возможна, более вероятна в социальных условиях, когда есть хоть какая-никакая традиция свободного образования и спонтанных педагогических инициатив «снизу». Если же традиция эта где-то отсутствует, то модель оказывается в принципе нереализуемой в ближайшую перспективу. Там она действительно будет утопичной.

«Именно потому, — писал К. Манхейм, — что конкретное определение утопического всегда связано с определенной стадией развития бытия, утопии сегодняшнего дня могут стать действительностью завтрашнего дня»⁴¹. Однако новое в видении автора утопического проекта как «харизматического» индивида «будет лишь в том случае захвачено потоком социальной жизни, если оно с самого начала соприкасается с каким-либо течением, если его значение генетически коренится в ведущих тенденциях коллективных стремлений»⁴². Поскольку в социальной жизни существует конкуренция ведущих стремлений, то существует и конкуренция соответствующих им утопий. Мы предлагаем педагогическую утопию внутренне мотивированного и свободного образования. Насколько это ново?

3

Обновление в образовании идет уже давно, но еще не наступило подлинно Новое («Новум» — термин Э. Блоха в переводе С.Е. Вершинина), еще теплится надежда на Новое Технэ и Нового Человека, на Новое Общество и новоархаические способы эколого-эмпатического миропонимания. В последнем случае подразумевается не абстрактный и мифический Золотой век, который мыслится как погибший в прошлом и/или как грядущий в будущем, а те конкретно-всеобщие, архетипические и неискаженные способы бытия, которые-то и создали век «золотым», а не обусловили его разрушение. Эти способы и сейчас пребывают в возможности, они утопически реалистичны. В совокупности они представляют собой такую приспособленную к миру архетипическую способность, как **эколого-эмпатическое миропонимание**, экотерапевтическое познавательно-действенное отношение к миру.

⁴¹ Манхейм К. Диагноз нашего времени. М., 1994. С. 173.

⁴² Там же. С. 176.

Эколого-эмпатическое миропонимание еще не бытийствует как образовательный праксис. Оно еще не осознано и еще не явлено как способ образовательного бытия, а пока еще эмпирически мерцает и теоретически вспыхивает в своей преимущественно латентной тенденции в культуре.

Вообще же, перефразируя Э. Блоха, мир образования как таковой «находится в лаборатории своей Еще-Не-Решенности»⁴³. Идет эксперимент, ибо не умирает надежда сделать образование действительно свободным и увлекательным, гуманистичным и экологичным. Эколого-эмпатическое миропонимание — это утопический идеальный тип такого желаемого образования, его парадигмально-методическая альфа и омега. Утопизм здесь надо понимать не в том негативном смысле, что надо вновь попытаться вернуться к архаике и восстановить уже существовавшую, но потерянную «Свершенность» (Gewesenheit), а в позитивном смысле, когда единственно «верным возвращением в Новом является возвращение ко всегда Полагаемому, но никогда еще не Совершившемуся»⁴⁴. Такой неоромантизм, объединяющий консервативное и либеральное, подразумевает не восстановление, а доразвитие когда-то прерванной наметившейся тенденции или способности быть-в-гармонии-с. Однако доразвивать-то придется уже определенным способом, способом, более или менее явным и соответствующим той гипотетической способности.

Важно уточнить, что эколого-эмпатическое миропонимание представляет собой не отражение уже ставшего в эмпирической реальности, а придуманную теоретическую конструкцию еще становящегося. То есть, следуя методологии М. Вебера, ее можно назвать идеальным типом гуманистической образовательной технологии. Такая чисто мыслительная конструкция выступает в качестве своеобразного «увеличительного стекла» над определенными элементами действительности, выражающими еще преимущественно скрытый «интерес эпохи» в сфере образования.

Если воспроизводство опыта и знаний как воспитание ими подрастающих поколений в человеческой истории можно считать идеальным типом «*что*-образования», то эколого-эмпатическое миропонимание — идеальным типом «*как*-образования». Первое отражает типизацию обыденных действий по научению путем демонстрации и подражания, и поэтому его можно отнести к профанно-

⁴³ Блох Э. Тюбингенское введение в философию. С. 239.

⁴⁴ Там же. С. 355.

педагогическому. Второе отражает типизацию все еще редких, экстраординарных в ходе социотехнизации, а потому и ценных случаев установления партиципационной гармонии между учащимся и изучаемым, гносеоэкологической дистанции между ними. Это те случаи, когда открывается искреннее желание научиться еще непривычному, понять еще непонятое, а значит и трудное для освоения. Трудность же только в установлении должной — личностно-значимой для каждого — гносеологической дистанции. Это лишь трудность преодоления дистанции от расставания до встречи, от отчуждения до сопричастности с тем, что ты любишь, что тебе при-родно. Поэтому второе можно отнести к сакрально-педагогическому.

Такой идеальный тип, как эколого-эмпатическое миропонимание, полифункционален. Он выполняет эвристическую, гносеоархеологическую, интерпретативную и деонтологическую функции. В качестве простого инструмента он может задавать масштаб при исследовании и оргпроектировании процесса гуманизации и экологизации образования. Идеальный тип в сравнении с проявляющимися в эмпирической действительности обстоятельствами «выступает как логически мысленное “совершенство”, как верхнее значение некоторой мысленной шкалы, для которой эмпирическая реальность будет представлять “последовательность снижающихся ступеней”»⁴⁵. То есть чем ближе по этой условной шкале какая-либо из технологий образования к эколого-эмпатическому миропониманию, тем меньше коэффициент дидактического дисбаланса, тем чище синтез рефлексивной и эмпатической, смысловой и аффективной, организационной и спонтанной, вербальной и невербальной составляющих образовательной технологии, тем ближе к установлению гносеоэкологической дистанции между субъектом и объектом познания. Чем ближе образовательная технология к эколого-эмпатическому миропониманию, тем в большей степени она выполняет функцию профилактики технократического мышления и социальной невротизации.

Особое утопическое совершенство эколого-эмпатического миропонимания как образовательной технологии в том, что оно в содержательном смысле гносео- и социально терапевтично, то есть способно осуществлять растехнизацию мышления и образа жизни. Такая технология по большому счету антитехнологична. По сути она стремится минимизировать свою технологичность, но не потерять ее. Эта технология со многими степенями свободы на «стерже» гносеодраматической композиционной последовательности.

⁴⁵ Гудков Л.Д. Метафора и рациональность. М., 1994. С. 119.

Пносеодрама — организационно-педагогическая форма эколого-эмпатического миропонимания. В целом пока утопическая, в частях и элементах вполне реалистичная на основе текущих инноваций по гуманизации методов образования, хотя и не без привычных в связи с этим проблем.

Итак, что же собой представляет эколого-эмпатическое миропонимание в качестве образовательной парадигмы?

Эколого-эмпатическое миропонимание есть способ терапевтического (катартического и интегративного) познавательного отношения к миру природы, миру культуры и миру души человека. Каждый из этих миров представляет собой, говоря словами С.Д. Дерябо и В.А. Ясвина, совокупность *конкретных* (соответственно-природных, культурных и психических) объектов и комплексов, взятых в их «единичности и неповторимости»⁴⁶.

В основе эколого-эмпатического миропонимания лежит индивидуальный акт вчувствования в конкретный и воспринимаемый как уникальный природный, культурный или психический объект. В этом эмпатическом акте может доминировать или когнитивная, или аффективная, или кинестетическая модальность. Однако инвариантно остается сама резонансно-перцептивная форма потока переживаний, в котором ранее усвоенная «архитектура» смысловых конфигураций личного опыта взаимодействует с интериоризируемой «архитектурой» воспринимаемого, например природного объекта. Стимулами же к позитивному резонансу, субъектификации и вчувствованию оказываются типичные (витальные, архетипические и этнопсихологические) для большинства людей и особенные для каждого индивидуума положительные структурные, морфодинамические и функциональные психологические релизеры воспринимаемого объекта.

Если человек осознанно или неосознанно «выносит за скобки» своего внимания к объекту, делает «фоном» все потребительские социокультурные его значения, то он освобождает дремлющие силы архаического восприятия, «партиципации» (Л. Леви-Брюль), силы априорной бессознательной проекции (К. Юнг).

Проецируя отдельные элементы и целостную структуру своего внутреннего мира на воспринимаемый природный объект, человек наделяет его своими значимыми смыслами, находит в его морфодинамике и поведении сходство со своими биографически значимыми

⁴⁶ См.: Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. Ростов на/Д, 1996. С. 41.

сценами жизни, персонифицирует его, видит в нем себя иного, alter ego, узнает в нем при-родное (гомоморфное) себе создание. Происходит процесс субъективизации и отождествления, встречи, который превращает «Я-Оно отношение» в «Я-Ты отношение» к объекту. Объект становится «персонажем», встреча — «гносеодрамой».

В ситуации гносеодраматической встречи природный объект, как и любой другой, становится для личности своеобразным зеркалом, отражающим значимые смысловые слои внутреннего опыта воспринимающего и одновременно являющим собственную сущность и фактуру. При этом появляется возможность не только для психотерапевтического самопонимания и самоприятия, катарсиса и психосинтеза, но и для внутренне мотивированного понимания и объяснения объективного иного, для «субъектно-непрагматического» (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин) и неинструментального отношения к нему. При встрече с природным объектом как персонажем и вхождении в игровой образ этого персонажа человеквольно или невольно пытается установить гносеоэкологическую дистанцию по отношению к объекту, пытается найти ту позицию, с которой и «фон», и «фигура», и личностно-значимое, и объективное воспринимались бы достаточно отчетливо. Такую позицию, как правило, занимает хороший актер по отношению к исполняемому им на сцене персонажу. В гносеологическом плане эту позицию можно считать и эстетической, и экоцентрической.

Гносеодрама в образовании ценна тем, что позволяет пережить опыт экологического познания, когда субъект не настолько отчужден от объекта, чтобы воспринимать его как исключительно используемую вещь, и не настолько отождествлен с объектом, чтобы патологически считать себя им, теряя свое «Я».

В ситуации гносеодрамы человек соблюдает дистанцию «als ob». Он, познавая объект, попутно познает и себя. Он осуществляет гносеотерапию. Педагогически организованные условия для персонификации объекта и проявления эмпатии по отношению к нему способствуют и экологизации, и гуманизации сознания учащихся, ибо, здесь можно согласиться со словами А.А. Горелова, гуманизация — это экологизация по отношению к человеку, а экологизация — гуманизация по отношению к природе⁴⁷.

Гуманизация методов познания еще во времена Я. Морено и К. Роджерса была тесно связана с раскрытием и активизацией способности к эмпатии, с развитием эмпатического понимания. Од-

⁴⁷ См.: Горелов А.А. Человек — гармония — природа. М., 1990. С. 86.

нако потенциал эмпатии, столь успешно проявившийся в психодраме, гештальт-терапии и клиент-центрированной психотерапии, практически еще не раскрыт в сфере образования. Возможно, что именно эколого-эмпатическое миропонимание, организуемое в образовании как гносеодраматический процесс, позволит решать актуальные задачи экологического воспитания, которыми занимаются представители экологической педагогики и психологии.

Конечно, если следовать эколого-эмпатической парадигме, например, в школьном образовании, то необходимо радикально менять всю структуру обучения, ибо гносеодраматическая встреча с объектом есть полумимовизиционная композиция, фасилитационный познавательный процесс живого обращения к образно-кинестетическому и абстрактно-понятийному, невербальному и вербальному, спонтанному и системному. Этот процесс требует от учебной группы «погружения» (М.П. Щетинин) и в общение с объектом-персонажем, и в исследование его сущности, фактической природы и контекста. Ведущим становится не педагог-предметодатель, а педагог-фасилитатор, «сталкер» (В. Воробьев, В. Пузыревский), гносеотерапевт. Такой специалист должен быть сведущ не только в экологической психологии и педагогике, но и в психотерапии, театральной режиссуре и философии.

Представляется, что эколого-эмпатический подход в школьном образовании и создание гносеодраматической группы учащихся могут стать интегрирующими личность и знания мотивационно-эвристическими и гносеотерапевтическими факторами в рамках реализации не только учебной программы по биологии и экологии, но и всего образовательного процесса. Они смогут создать качественно новые условия вторичной социализации, условия для формирования личностно-значимого и эмоционально-ценностного познавательного отношения детей и взрослых к миру природы, миру культуры и миру души человека.

На поставленный вопрос «Нужны ли образованию инновационные утопии?» можно, подводя итог, полусутоливо ответить так: «Нужны. И нечего на утопию пенять, коли стекла в пыли...».

Воображаемая образовательная среда

Среда в гуманитарном аспекте может пониматься как информационно-смысловое качество, как конституированное человеком — имеющее больший или меньший смысл и значение — пространство-время. Для человека одна и та же среда в разное время и при разных социально-психологических обстоятельствах может выступать или фигурой, или фоном. Это зависит и от характеристик ее структурно-фактурной данности, и от апперцептивной «архитектуры» внутреннего мира и психосоматического состояния человека. Точнее, от того, случается или нет «резонансный отклик» в душе воспринимающего среду. Если случается, то человек стихийно попадает в ту среду, которая значима для него, то есть является его «нишей». Для конкретного человека «ниша» — это средовая «здесь и сейчас» фигура (Текст) на фоне (Контексте) других возможных «ниш». До тех пор пока многофакторные характеристики среды вызывают у человека «резонансный отклик», до тех пор данная область среды остается фигурой, значимым «полем возможностей» (Ю.С.Мануйлов), «нишей».

«Ниши», конечно же, могут быть локализованы в пространстве-времени так, что в них можно заходить, словно в школьные кабинеты. Для этого даже не особенно-то нужна сама школа как социальный институт и учреждение образования. Однако для образования как духовного, интеллектуального, психического и физического становления личности нужна среда, выступающая в качестве эффективного средства образования. Эффективно же то, что личностно-значимо для каждого субъекта. Можно, конечно, определить типичные «ниши», обладающие некоей долей универсальности и возможностью вызывать «резонансный отклик» у большинства. Но как с ними работать в педагогическом плане? Нужно ли эти «ниши» специально для образования конструировать? Кто и где это будет осуществлять? За рубежом, например, есть некоторые школы, в которых специально пытаются организовать и локализовать различные воспитывающие — по чьему мнению? — качества среды. Это школы с набором «ниш». Своего рода школьный Диснейлэнд, только, правда, населенный не диснеевскими персонажами и ландшафтами, а необходимыми для определенного уровня образования природными и социокультурными моделями и самоорганизующимися фрагментами реальности.

При таком варианте динамика проживания в том или ином качестве среды все же ограничена статикой этих локализованных качеств. Эта управляемая система предлагает набор средовых стимулов для личностного *образовывания*: личностного роста и образования. Но в какой мере срабатывают эти стимулы? Ведь если нет заботы о качестве более или менее структурированных познавательно-действенных отношений по поводу среды и со средой, то вряд ли следует рассчитывать на ее автоматически воспитывающее влияние. То есть важны не столько структурно-фактурные характеристики среды, сколько определенным (педагогическим) образом организованная работа по наделению ее личностными смыслами, работа с ее опредмечиванием и распредмечиванием, одушевлением и разодушевлением.

Среда — это такая Текстура, относительно которой существует плюрализм интерпретаций, ибо наблюдается многообразие ее личностно-смысловой значимости у воспринимающих. При этом наглядность желательна, но не обязательна. Например, в такой среде, как пустая комната или чистое поле, бедной информационно-смысловым содержанием для группы учащихся, достаточно, если будет педагогически выстраиваться поле значимых лично для каждого образов, в которые можно вживаться, которые можно персонафицировать, символизировать и классифицировать.

Чем менее артикулирована среда, тем больше возможностей для развития дифференцированного восприятия, «тонкой» сенсорики. Например, коренные жители снежных арктических пустынь могут различать в такой однородной, казалось бы, среде, как снег, до трехсот его оттенков. То есть они могут воспринимать снежное многообразие, недоступное тем, кто избалован жизнью в сильно структурированной, артикулированной среде.

Дидактическая наглядность среды — это очередной протез, который сдерживает развитие естественных органов сенсорики и экстрасенсорики. Возможно, что как раз при бедной дидактической среде, но богатой чувственно-кинестетической среде, творимой собственными переживаниями и их телесно-двигательными выражениями, может формироваться богатая содержанием внутриличностная «архитектура» каждого учащегося. Их учеба и заключается в строительстве шедевра «архитектуры» личности. Это сродни выращиванию кристалла, где параметры питательного режима среды задаются самим растущим кристаллом, а также теми, кто поместил его в среду и призван социумом поддерживать его гармоничный само-

бытийный рост. Здесь важны баланс сил, гносеоэкологическая дистанция между субъектами и объектами приложения сил. От этого и зависит личностно-ориентированное образовательное качество среды. Не от количества и качества сегодня часто заполняющих ее английского языка, компьютерной техники и алгебраических формул, а от действенного баланса, согласованных мер влияния этих сил друг на друга и на объекты их приложения.

Эта задача архитрудная и поэтому я сомневаюсь в эффективности применения заранее заданных механизмов управления. Решение такой задачи, как мне кажется, имеет гносеодраматический характер. То есть она решается с помощью специальной организационно-педагогической формы эколого-эмпатического миропонимания. В динамике развития гносеодраматической группы есть возможность проникнуть в напластования множества «ниш», прожить их в спонтанно рождающихся инсценировках и игровых моделях реальности. Ролевая игровая драматизация познаваемого мира здесь главная «стихия», поскольку роли при этом не социальные, а экзистенциальные. Роли — это личностно-значимые образы явлений мира и мира в целом, своего рода персонажи космодрамы. Технический фокус в том, чтобы принять эти роли и осознать в них себя и их в себе, обнаружить там и там загадки и найти ответы на них. А поскольку многие ответы не окончательны, то найти в них личностно-значимые образы и вновь вжиться в них, далее повторяя процесс, чтобы «знать глубже» (Э. Фромм), то есть «быть», а не «иметь».

Гносеодрама — это живой «клубок» возможных «ниш», композиционное гносеотерапевтическое действие, рождающее многомерные психолого-педагогические пространства и модели гносеоэкологических миров. Гносеодрама — это познавательно-действенное со-средо-точие разнообразных качеств среды: кинестетических, вербальных и смысловых. В гносеодраме, где знание и действие слиты воедино в интересубъективной динамике, происходит творческое созидание контекстов: от личностных мифов до научных дискуссий. Такая «школа» всегда с собой. Она всегда в потоке рождающихся жизненно значимых контекстов и поэтому не перегружена абстракциями, не дискредитирована формальной внешней мотивацией и не ограничена набором умещаемых в стенах обычной школы средовых «ниш». Гносеодрама, как совместно трансформируемая учащимися и педагогами спонтанно-игровая среда со значимыми образами и понятиями действий и объектов, выполняет прежде всего мотивационно-эвристическую функцию в познавательном про-

цессе. Она обеспечивает учащихся энергией самообучения. Попутно же она еще и терапевтическое средство самопознания.

От невроза школьной успеваемости к гносеотерапии успеха

«Tantum cognoscitur, quantum diligitur» («Мы познаем в той мере, в какой любим»), — сказал давным-давно Аврелий Августин. Когда мы учились в школе, мы тоже любили познавать, но вот получалось так, что мы довольно часто любили познавать вовсе не то, что было нужно учителям, не то, что предполагалось изучить в рамках той или иной учебной программы. На одном уроке нас заставляли познавать то, что на данное время мы не любили, а когда мы начинали это любить, приходила пора другого урока, где любить, согласно программам и учителям, надо было уже другой объект познания. Чаще на уроках мы познавали не то, что любили «здесь и сейчас», и поэтому мера познания была соответствующей. Мы скорее не познавали, а узнавали то, что нам преподавали. Нам подавали знания, умения, навыки, которые мы, проявив волю, настойчивость, терпение, должны были усвоить. Это была наша обязанность, которую почему-то называли «право на образование». Так оказалось, что у нас есть право на образование и обязанность усваивать даваемые знания. Собственно под образованием и имелись в виду указанная обязанность усваивать и право как усваивать, так и не усваивать даваемые знания. «Ешь — не хочу».

Для нас разжевывали то, что мы не хотели, и мы вбирали это сквозь зубы. С правом не усваивать, как известно, школа, будучи супер-родителем, вела и ведет борьбу. Школа требует, обязывает усваивать преподаваемые в определенной последовательности и в определенном объеме знания, как правило, не имеющие никакого личностного актуального смысла для тех, кто должен их усвоить. Те, кто должен их усвоить, обязаны покорно и добросовестно изучать то, что им преподают, даже если объект и процесс изучения не имеют для них никакого личностного смысла, но зато имеют смысл для кого-то другого. То есть они должны проявить силу воли и изучать таким-то образом и то, что имеет смысл для другого. Кто этот другой? Им оказывается тот, кто определяет *что именно* должно преподаваться в школе. Как правило, это незнакомый ученый человек с замашками родителя, стоящий на службе у государства, или же некая антропоморфическая система. Учащиеся должны проявить

силу воли и изучать то, что имеет смысл для этого, коротко, Ученого. Учитель же по своим должностным обязанностям является его полномочным представителем. В первые два-три года учебы учащихся в школе он становится для них знакомым Ученым, который отчасти похож на их родителей. Первоначально они ему доверяют, доверяют его смыслу, вносимому в познание, доверяют так, как доверяют своим родителям. Учащиеся доверчиво принимают даваемый смысл, хорошо помнят о нем, но не понимают этот смысл так, как понимают свой личностный проецируемый на мир. Учитель же требует от них понимать смысл изучаемого Ученым так же хорошо, как их собственный. Те, кто не понимает смысла изучаемого предмета, опредмеченного живого и целостного мира, оказываются неуспевающими, отстающими в учебе. По своей физической и/или психической слабости они не успевают осваивать программы за отведенные Ученым нормы времени. Такие учащиеся не успевают правильно калькулировать чрезмерно формализованные параметры засхематизированного мира. Ученый, учителя и родители в большинстве случаев игнорируют последствия невротических ситуаций, связанных с этим.

Учащиеся на первых порах чувствуют себя виноватыми в своей неуспешности. Они считают себя неудачниками и теряют веру в свои возможности. Им нужна поддержка, но учитель — раб системы и слишком озабочен наведением порядка, не имеющего отношения к внутренне мотивированному познанию мира. В учащихся иссякает стремление, угасает волевая энергия изучать то, что имеет смысл для Ученого, если они достаточно долго (как правило, 2–3 классы) ощущают себя ущемленными, если от значимого другого (учитель как родитель) в основном исходит низкая оценка в виде отметки. Отметка — общепризнанный внешний стимул участия в непривлекательном для большинства теть и дядь процессе научного познания. Ребенок склонен идентифицировать себя со значимым другим. Если же последний длительное время дает низкую внешнюю оценку тому (ребенку), кто считает его более или менее идеальным образом себя, то тот (ребенок) начинает давать себе низкую внутреннюю оценку. В архитектуре Я-концепции учащегося при этом намечается негативный стиль. Чувствуя себя неуспешными в понимании чужих смыслов, учащиеся стремятся найти успех там, где достаточно понимания собственного смысла: «Пусть я слаб умом и труслив при ответе у доски, но зато я силен физически, ловок и смел в драках». Чтобы не быть неуспешными в понимании смысла того, что, по

мнению учителя, нужно изучать, учащиеся вообще отказываются участвовать в понимании. Они перестают любить унижающий, занижающий их самооценку мир, в котором они неуспешны, и начинают выстраивать свой или искать тот мир, в котором успешны. Они перестают любить мир знаний и продолжают любить жизненный мир, где смыслы Ученого встречаются значительно реже, чем в школе. Учащиеся начинают больше любить мир Неученого и соответственно лучше познавать и понимать его.

Что же нужно сделать, чтобы учащиеся полюбили мир знаний? Очевидно, нужно, чтобы этот мир обрел для них личностный смысл, стал для них гносеологичным. Мир чужих знаний, даваемых им на уроках, должен обладать таким же смыслом, как их собственный личностный мир. Он должен быть знаком и любим ими. Ученый может предложить только свой мир знаний, мир, значимый лично для него. Но поскольку Ученый как система, навязывающая потребление знаний, безличен, то и его мир знаний ни для кого лично не значим. И только личность педагога может заместить безличного Ученого, представлять в межличностном взаимодействии с учащимися науку. Однако очень немногие из педагогов оказываются позитивно личностно-значимыми для учащихся. Как показывают исследования, чаще случается так, что чем отрицательнее образ учителя, тем более он значим для личности учащегося как субъект, угрожающий его позитивной Я-концепции. Конечно, есть и такие педагоги, которые положительным авторитетом своей духовно, интеллектуально и нравственно сильной личности произвольно мотивируют учащихся на то, чтобы те полюбили познание мира в качестве предмета тех или иных преподаваемых этими педагогами научных дисциплин. И все же при этом авторитет личности педагога работает, как и аттестационная отметка, лишь в качестве внешней мотивации, не имеющей прямого отношения к осмысленному желанию познавать мир. Мир оказывается отчужден от учащегося и безличной наукой, и авторитетом учителя, и аттестационной отметкой, и жизненным прагматизмом родителей, хотя по идее все эти факторы должны способствовать усвоению знаний об окружающей действительности. На деле получается так, что сами даваемые и потребляемые знания препятствуют тому, чтобы познавать мир с любовью к нему. Школьное образование фактически нацелено на то, чтобы прививать любовь не к самому миру и тайне всевозможности его начала, а к грандиозной матрице знаний о нем. С этой поры юный человек воспринимает и формирует свое эмоционально-ценностное отношение не к лицу

мира, а к маске мира, не к органическому миру природы, а к протезированному миру, опосредующему отношения между природой и социумом. Обезличивающая маска (материально-вещественная и знаково-лингвистическая), личина, как правило, не становится в глубоком смысле лично-значимой, мешает признать и полюбить ту личность, тот персонаж космодрамы, что скрывается за ней. Из-за маски не срабатывают эмпатические релизеры того подлинного, что сокрыто за знаниями, умениями и навыками.

Учащиеся не хотят познавать бутафорию мира, сотворенную Ученым. Им, пожалуй, неосознанно хочется познать то, с чем уже установлена живая лично-смысловая связь, то есть с теми *лично-значимыми объектами мира*, о которых тоже имеются уже накопленные знания. Правда, в этом случае знания должны уточнять и нормировать то, что первоначально признается как лично-мифологическое и гипотетическое. Точные, проверенные и перепроверенные знания служат опорой и ориентацией в социальном мире. Знания есть та интеллектуальная валюта, которая помогает выжить в мире объектно-прагматических отношений. Лично-значимые же явления мира есть те эмоционально-ценностные вехи, ориентируясь на которые личность сможет выстраивать свои самообъектные эколого-эмпатические отношения к миру. Знания — это ценности обмена, а личностные смыслы — ценности непрагматического дарения. *Эколого-эмпатический подход* в образовании как раз и предполагает такое субъектно-непрагматическое дарение.

Лично-значимый мир знаний создается теми, кто познает то, что любит, кто легко испытывает и проявляет эмпатию к объекту познания, ибо видит в нем сущностное, природное отражение себя самого после того, как бессознательно спроецировал «архитектуру» смысловых конфигураций своего внутреннего опыта на внешнюю «архитектуру» и уже знакомую фактуру воспринимаемого объекта познания. Человек любит познавать, когда встречается с чередой лично-знакомых (знаковых, значимых) объектов, которые ему таковыми являются спонтанно, открываются в таком узнавании и скрывают неизвестное. Объект оказывается и лично понятным, и непонятым. Живаясь в объект, как бы становясь им, человек находит в себе и в объекте как понятное, так и непонятное. Но это уже не чужое, а свое непонятное. Оно теперь уже не является отчужденным, не видится в просто объекте, а предстает в субъектифицированном объекте. Прежде отчужденный в гносеологическом смысле объект становится своим, домашним, составляет чувственно-

воображаемое экологическое единство с человеком, проявляющим по отношению к нему эмпатию.

Эколого-эмпатическое миропонимание в образовании в идеале позволяет создать условия для такого познания, где абстрактно-понятийные, системологические, классификационные и калькулятивные элементы дополняются не менее важными наглядно-образными, эмоционально-ценностными и конкретно-праксеологическими. Эмпатически принимаемый мир наделяется личностно-значимыми смыслами. Он предстает как живой, действительно при-родной. С ним можно вести диалог. Тот или иной природный объект может выступать как персонаж космодрамы, с которым можно педагогически организовать полумимовизиционную игровую встречу, где в роли этого персонажа мог бы выступить любой желающий участник процесса эколого-эмпатического миропонимания. Композиция же такой встречи, такого познавательного действия называется гносеодрамой.

Как читать Книгу Природы в школе?

«Да он вообще ничего не читает!» — воскликните вы и будете правы. Ведь то, что ученик читает в школе, не имеет лично к нему никакого отношения. Он как бы чувствует привкус того инородного языка, на котором общаются с ним авторы учебников и учителя, излагающие учебный материал. Это книжный, вербальный, абстрактно-символический язык науки. Разумеется, он необходим для социальной, профессиональной адаптации. Однако он лишь оформляет, классифицирует предварительные результаты процесса миропонимания, но не обуславливает сущностное развитие этого процесса. Ученик чаще всего не понимает того, что познает, ибо осмыслить действительность означает еще и переживать опыт «встречи» (М.М. Бахтин, М. Бубер) с ней. Такая «встреча», «диалог» есть важнейшее условие глубокого понимания. Ученик не понимает того, с чем он встречается на уроке, поскольку не чувствует родства, сопричастности к объектам изучения. Они для него такие же бессмысленные и холодные, как для Кая льдинки, из которых он по заданию Снежной королевы складывал слово «Вечность». В той игре не было чувства, а значит не было доступа к Книге Природы.

Вообще-то, уметь «читать» и «толковать» Книгу Природы, духовно ответствовать ее Автору, расшифровывать заложенный в нее

смысл — все это непривычно не только для современных школьников, но и даже для специалистов, занимающихся проблемами экологии. Ну а философы?.. Герменевтике пока «не удалось сказать о понимании природы что-нибудь внятное»⁴⁸, ведь до сих пор она занималась в основном истолкованием текстов культуры, феноменов языка культуры и языка психических процессов. И все же метафора «Книга Природы» имеет не только весьма длительную историю⁴⁹, но и герменевтическую ценность в современной гуманистической парадигме. Ведь «именно метафорический перенос как чувственно выполненная ипостась аналогии является главным механизмом понимания на всех ее уровнях»⁵⁰. Дидактическая же ценность этой метафоры в том, что по своей мифологичности она наиболее близка стилю мышления младших школьников и подростков, она ими охотно может быть принята как удобное средство миропонимания. Для науки, стоящей над школьным образованием, такие метафоры неудобны; они являются рудиментами теологических мифологем, методологическим курьезом. Дешифровку шифров природы наука пытается осуществить, как правило, абстрактно-логическим, вербальным и схематическим способами. Борясь с избыточностью информации при создании «оптимизированной» программы, наука лишает процесс познания в школе коммуникативности, иллюстративности, эстетической привлекательности, целостности и живой созидательности. Отсутствие в традиционной школе личностно-ориентированного и герменевтического подходов приводит к тому, что эколого-эмпатическое понимание личности, культуры, природы и бытия не является образовательной, методологической ценностью. К сожалению, Книга Природы, ее понимание и интерпретация остаются для современного теоретического сознания некими метафорами, которые не могут еще стать научными, найти пути конкретной реализации в научном исследовании⁵¹, а значит и в массовом школьном образовании. Чтение столь сложного Текста, каковым является Природа, происходит в основном с помощью искусственного метаязыка науки уже не природосообразного по сво-

⁴⁸ *Ивин А.А.* Ценности и понимание // Вопросы философии. 1987. № 8. С. 42.

⁴⁹ См.: *Огурцов А.П.* Герменевтика и естественные науки // Загадка человеческого понимания. М., 1991. С. 133–143.

⁵⁰ Понимание как философско-методологическая проблема // Вопросы философии. 1986. № 7. С. 81.

⁵¹ См.: *Филатов В.П.* Научное познание и мир человека. М., 1989. С. 228.

ей морфологии. С помощью этого языка человек пусть с трудом, но может выявлять информацию о гармонии мира, однако создать гармонию с самим собой и с окружающей действительностью он уже не в силах.

Правда, человек хотя порой и неосознанно, но сущностно владеет таким языком, который, как образный и пластический знак, стоит на полпути от предмета к его символическому выражению, является местом, где сходятся природа и дух. Это язык тела, язык жестов. Значительная роль этого языка в повседневном общении, психотерапии, театральном искусстве не вызывает сомнений⁵². Но какое это имеет отношение к пониманию Природы как Текста? Может ли тело быть «инструментом» переживания мира, понимания направленности его структур, осмысления роли человека по отношению к этим структурам? Может, «поскольку <...> тело видимо и находится в движении, — писал М. Мерло-Понти, — оно принадлежит к числу вещей, оказывается одной из них, обладает такой же внутренней связностью и, как и другие вещи, вплетено в мировую ткань. Однако, поскольку оно само видит и само движется, оно образует из других вещей сферу вокруг себя, так что они становятся его дополнением или продолжением»⁵³. О телесной «биодинамической ткани», тесно связанной с чувственными образами и мышлением, говорил и наш отечественный психолог Н.А. Бернштейн.

Язык тела выразителен, пластичен, то есть обладает возможностью выстраивать действие в той или иной его форме. Первоначально в филогенезе трудовые и ритуальные действия были хотя и принципиально различны по форме исполнения, но равноценны как способы адаптации человека к окружающему миру. Собственно этим-то единством и определялась гармония Человека и Природы. Однако растущие потребности заставляли человека выдумывать и производить все новые и новые орудия труда, орудия, которые бы подчиняли природу, выпытывали из нее то, что можно было бы обернуть против нее самой. Так человек утрачивал природосообразные способности своего организма, своей телесно-двигательной субстанции.

Ритуал, лишившийся своих гносеологических функций, с давних пор в качестве атавизма присутствует в театре. Но зато со времен

⁵² См.: *Бабушкин В.У.* О двух моделях понимания // Загадка человеческого понимания. М., 1991. С. 160–175.

⁵³ *Мерло-Понти М.* Око и дух. М., 1992. С. 15. Еще ранее подобную же мысль высказывал и Э. Гуссерль.

древних мистерий сохраняет свою герменевтическую ценность и силу в различных церковных богослужениях, духовно-эзотерических практиках и психотерапевтических методиках. Изначально в ритуале через подражание персонифицированным силам природы, через телесно-двигательное вчувствование в персонажи космической драмы осуществляется «предпонимание», интерпретация происходящего вокруг человека. И современный «актер <...>» начинает с некоторой интерпретации образа, а затем проверяет, согласуется ли эта интерпретация со всем текстом пьесы и с интерпретациями других персонажей. В процессе этих проверок он корректирует и уточняет свою первоначальную интерпретацию»⁵⁴. Может быть, ученик в школе оттого и не хочет читать и понимать Книгу Природы, что в нем не актуализированы задатки Актера, интерпретирующего Текст? А ведь задатки эти у него есть, ибо игра — родная стихия для ребенка. Он актер в онтологическом смысле, Актер, являющийся как Знаком, так и Читателем Природы как Текста.

Поскольку динамичная Природа в целом и в каждом своем единичном феномене определенным образом упорядочена, выстроена (строение — от лат. *textura*), например по принципу симметрии, иерархии видов, а ее структура обусловлена существованием числовых значений фундаментальных физических констант, то можно говорить об определенной логике ее развития, логике повествования содержащейся в ней как космодраматическом Тексте. Логика повествования, природный ритм являются прекрасными объектами для подражания (от мимикрии до художественного мимесиса). И хотя главные механизмы мимесиса находятся в основном на бессознательном уровне, внешне они проявляются в регулируемых сознанием моторно-симпатических действиях. «Мимесис, — пишет Патрис Пави, — это имитация “вещи” и соблюдение логики повествования. Он распространяется на диалектическую пару действие / характер»⁵⁵. Современный же человек, как действующий Знак, причастный Тексту (Природе), почти не придерживается логики повествования (развития).

Человек все более искаженно воспринимает путь от природного к духовному, от Текста к его Автору. Человек нарушает авторский замысел, ибо не хочет быть просто Знаком, пусть даже квинтэссенцией Текста. Вся беда в том, что как только он становится Читателем,

⁵⁴ Никифоров А.А. Семантическая концепция понимания // Загадка человеческого понимания. М., 1991. С. 83.

⁵⁵ Пави П. Словарь театра. М., 1991. С. 186.

а это ему дано Автором, то он перестает быть Знаком, выпадает из Текста, нарушая его смысл. И теперь, будучи Читателем, прочитывает искаженный по смыслу Текст, Текст, не соответствующий изначальному авторскому замыслу. А ведь Текст предназначался именно Читателю, который, правда, может полноправно считаться таковым только в качестве сообразного Автору, так как в противном случае Текст не будет понят. Как же человеку, оставаясь Знаком в Тексте, быть еще и Читателем, который является таковым лишь вне Текста? Ответ может быть такой: надо быть подобным Автору. Ведь не являясь ни Текстом, ни Знаком, Автор, таким образом, находится вне Текста и может быть не только Автором, но и Читателем собственного Текста. Во-вторых, при всем при этом его замысел, идея, дух, энергия присутствуют в преобразованном виде в Тексте. Это и особенности вещества знаков, и их морфология, и синтаксис, и логика повествования, содержащаяся во всем Тексте. В конце концов Автор может стать и Знаком своего же Текста, и Читателем одновременно и сколько угодно раз. Человеку, чтобы быть одновременно Знаком в Тексте и Читателем Текста, необходимо находиться как в измерении Текста, так и в измерении Автора-Первочитателя. Подобным качеством может обладать такой из Знаков, который имеет, к примеру, свойство зеркальности. Будучи в Тексте, он может знать в себе образ Автора-Первочитателя, находящегося вне Текста. Автор же, как Первочитатель, благодаря такому вот Знаку узнает себя в Тексте. Все это и является сознанием-бытием, некоей онтологической зеркальностью. Человеку сознание дано в телесно-двигательном обрамлении, в биологическом и социальном контексте. Оно дано чистым в архетипическом обрамлении, дабы принимать свет и образ Истины изоморфно. Оно дано и в становящемся обрамлении человеческого организма, в развивающейся психосоматике, дабы принимать свет и образ Истины гомоморфно. Здесь единство тождества и различия, необходимости и свободы.

Хронотоп индивидуального сознания можно представить в виде выращиваемого в онтогенезе «проема», «тоннеля», «архитектура» смысловых конфигураций стенок которого определяется и характером детства, и степенью природосообразности форм социальных действий, и научной парадигмой той или иной культурно-исторической эпохи. При доминировании орудийно-практической и аналитико-теоретической деятельности искажения при восприятии, непосредственном постижении света и образа Истины оказались неизбежными. Потребительский и квантированный характер

познания привел к тому, что зеркальное пространство Знака разбилось на многочисленные осколки. И теперь, чтобы собрать их, восстановить былую целостность, надобно не давать ученику задание сложить из них, как и Каю, слово «Вечность», а надобно отыскивать в себе хранящиеся, но разрозненные фрагменты образа Автора и образа себя-подлинного-в-Тексте. Надобно помогать друг другу реставрировать зеркальный архетип, создавать условия для катарсиса, для кинестетического вчувствования в феномены-знаки, законы их сочетания и Природу как Текст в целом, дабы установить конгруэнтность, свойственную сознанию-бытию. Созерцая природные знаки, мы находим в них образ Автора, его замысел, вживаясь в их образ, мы переживаем этот замысел как фундаментальный закон и пребываем в экологическом миропонимании. В каждом природном феномене содержится информация о мироздании в целом. Каждый знак несет в себе информацию о Тексте. Для ребенка, ученика более естественно играть роль Знака, чем роль Читателя Текста. Для него удобнее, интереснее читать Книгу Природы, находясь в игре, понимать столь сложный Текст, переводя его для себя с помощью игры. Ребенок — это спонтанный актер, пробующий свои силы, познающий себя и мир в различных ролях.

«Что дает актеру текст? — Строго и исчерпывающе говоря, только “дух”, идею, тенденцию, направление, задачу! Решение задачи, путь, очувствление, облечение идеи в плоть, превращение “духа” в душу, в лицо, в субъект <...> — вот что задается театру и актеру. <...> Актер <...> условно изображает действующее лицо, а не копирует какого-нибудь действительного субъекта. Он сам создает воображаемые лица собою. <...> Если и можно говорить о творчестве актеров как “подражании”, то только в некотором философски условном смысле. Это “подражание” ни в коем случае не есть копирование действительности. Это есть художественное и эстетическое “подражание”, т.е., говоря в терминах философии, “подражание идее”, творчество образа по идее как по прообразу»⁵⁶. Мы привели эту длинную цитату из работы Г.Г. Шпета, чтобы показать возможности претворения Текста в игру для школьного образования. Ведь персонажем, «лицом» может быть любое личностно-значимое для ученика явление природы и культуры. Познавая их действие собою «во внешних и внутренних моторно-симпатических формах», в кинестетическом вчувствовании, он очищает проеомобразное со-

⁵⁶ Шпет Г. Театр как искусство // Вопросы философии. 1988. № 11. С. 85–86.

знание-бытие, производит как бы гештальт-калибровку и допускает свет и образ Истины от Идеи к «Я», восстанавливает тем самым гармонию с самим собой, с другими и с миром. Ученику, стремящемуся понять логику действий персонажей космодрамы, выяснить смысл мировой упорядоченности удобнее всего идти от логики «малых дел», «простых физических действий» (К.С. Станиславский), пластической импровизации. Логика его действий и поступков направлена на то, чтобы «здесь и теперь» получить от других признание своей ценности, своей все более рефлексующей индивидуальности. Такое состояние подобно рождению. Только здесь выход не из чрева матери, а из целостности поглощающего мира и обращение к нему. Тут, и страх, и дерзость, боязнь как чрезмерно выделиться, так и остаться незамеченным, еще увлеченным стихийностью мира раннего детства.

Теории и абстракции становятся доступными пониманию и образными логике ближайшего развития ученика тогда, когда он в конкретных волевых, моторно-симпатических актах созидания рефлексует по поводу отображаемого, подражаемого и создаваемого, хотя рефлексует-то он здесь еще по большей части с помощью движений-образов. Игровая драматизация позволит ученику продуктивно интерпретировать Природу как Текст, ценностно принять ее в процессе педагогически организованного эмпатического миропонимания. При организации условий для интеграции драмы (действия) и познания рождается такая форма, как гносеодрама.

Участники гносеодрамы создают знаковую ситуацию, ибо каждый из них есть Знак авторской Идеи Текста по форме и Образ по содержанию. В отношении чувственного познания об этом пишет Н.И. Губанов: «...ощущения и восприятия имеют образное содержание и знаковую форму, т.е. со стороны их содержания они образы, а со стороны формы — знаки»⁵⁷. В гносеодраме ученик в основном выступает в роли телесно-двигательного знака изучаемого предмета (феномена) природы и культуры. С помощью мысленного воображения и кинестетического вчувствования в тот или иной предмет он добивается более или менее точного структурного соответствия с ним. Причем образ предмета изучения регулярно подкрепляется точными научными знаниями, имеющимися либо в специальной литературе, либо у консультанта-исследователя. Что же представляет собой знаковая ситуация? Ее «чаще всего принято рассма-

⁵⁷ Губанов Н.И. Чувственное отражение: анализ проблем в свете современной науки. М., 1986. С. 49.

тривать по схеме семантического треугольника, в который входят знак, денотат (обозначенный предмет) и адресат»⁵⁸. В гносеодраме участник является и знаком, и адресатом одновременно. Производимые Знаком-Адресатом (Читателем) телесно-двигательные «знаки актуализируют, как бы “пробуждают” в адресате образы и модели денотатов, возникающие в результате предшествовавших актов отображения последних»⁵⁹. Затем эти образы и модели участники выражают вовне и совместно интерпретируют их.

Композиция гносеодрамы

Гносеодрама — особая организационно-педагогическая форма фасилитации творческого познавательного процесса, центральное место в котором занимает вчувствование в познаваемый объект. Гносеодрама — это живой творческий исследовательский процесс, дающий в итоге не только рациональные знания об объекте, но и эмоционально-чувственный образ его, точнее сказать, дающий постижение объекта в его целостности и эмоционально-смысловой значимости для познающего субъекта.

Гносеодрама включает в себя⁶⁰:

- свободный личностный выбор объектов познания;
- элементы пластической и театральной импровизации;
- тренинг на вчувствование;
- игровую ситуацию «встречи» и «диалога» с объектом;
- выдвижение гипотез, процесс сбора, обработки и систематизации знаний, подтверждающих или опровергающих гипотезы;
- формирование представлений об объекте как органическом целом на основании перевода с абстрактно-понятийного языка на язык образов;
- рефлексию чувств и мыслей, возникающих в процессе познания;
- предметно-практическое и теоретическое творческое созидание по поводу познаваемого объекта;
- межличностные диалоги как соприкосновение, принятие и взаимное обогащение личностных образов мира.

⁵⁸ Губанов Н.И. Чувственное отражение: анализ проблем в свете современной науки. С. 53.

⁵⁹ Там же. С. 54.

⁶⁰ Методика разработана автором совместно с В.В. Воробьевым в августе 1994 года.

Ведущий гносеодраматической группы — не учитель в обычном понимании, владеющий истиной в последней инстанции, произносящий по сути дела монолог и навязывающий те или иные модели Мира, а соисследователь жизни, фасилитатор, равноправный партнер в диалогах Образов Мира, Сталкер, ведущий в «зону незнаемого».

I. Выбор объекта познания.

Для знакомства участникам предлагается представить себя через какой-либо объект (предмет или явление) из окружающего мира, который мог бы стать личным символом. (Можно нарисовать символ в виде эмблемы. Для этого участникам даются бумажные заготовки; круг и квадрат, карандаши и булавки. Аналогично предлагается определить символ (эмблему) для человека, с которым участник в конфликте, или просто неприятного человека.) На доске (листе ватмана), разделенной по вертикали на три части в первых двух столбцах выписываются объекты, являющиеся символами конфликтной пары «протагонист — антагонист», а в третьем столбце фиксируются объекты, природно противоположные, полярные указанным в первом. Далее способом поэтапного голосования из трех списков выбирается по одному объекту, с которых будет начинаться процесс познания.

II. Разминка.

Цель разминки — дать физический и душевный настрой для плавного вхождения участников в последующие стадии эмпатического понимания объекта, его аналитического исследования и систематизации знаний о нем. Разминка состоит из тренинга: а) «движение — образ»; б) вчувствования в объект. В тренинге вчувствования последними тремя объектами должны стать выбранные ранее участниками объекты.

III. Общение с объектом и выявление его загадок.

Общение с объектом организуется Ведущим (Сталкером) с целью расширения представлений об объекте и обнаружения его природных загадок. Протагонистом, играющим роль объекта, становится либо человек, символом которого является выбранный объект, либо любой другой по желанию. Протагонисту задаются вопросы, касающиеся природы объекта. По мере накопления информации об объекте действия протагониста в образе объекта уточняются. В ходе

общения Сталкером отдельно выписываются вопросы, ответы на которые в данный момент не найдены. В случае если протагонист, исполняющий роль объекта, испытывает затруднения при ответе на какой-либо познавательный вопрос или при необходимости выполнять все более уточняющиеся физические действия в образе объекта, может — как Сталкером, так и участниками — применяться техника «дублирования». После того как существенные вопросы и ответы на них будут исчерпаны, Сталкер организует дальнейшие действия участников по методу «мозгового штурма». В результате появляется набор гипотез о тайных сторонах природы объекта. Далее Сталкер организует сбор информации (литература, консультанты), необходимой для проверки выдвинутых гипотез. Собирая нужную информацию, участники усваивают новые знания преимущественно в формализованном научной виде, что дополняет их опыт предыдущих научных исследований. Однако каждый раз, встречаясь на общих сборах, они должны доходчиво, в систематизированном и образном виде представить результаты своих исследований.

IV. Систематизация знаний.

На общем сборе участники выступают с сообщениями о найденной информации и соотносят ее с выдвинутыми ранее гипотезами. Сталкер после этого задает вопрос: «Что же на настоящий момент мы точно знаем об этих объектах?». С этой целью выстраиваются три системы знаний, соответствующих трем объектам исследования.

V. Игровая импровизация в образах объектов и с учетом новых знаний о них.

VI. Рефлексия хода познавательного процесса.

Если обнаруживается, что знаний для целостного понимания природы того или иного объекта недостаточно, а возможности большинства участников по добытию необходимой для этого информации еще не исчерпаны, то процесс исследования запускается снова с пункта III.

VII. Творческие созидания как чувственно-образный синтез информации об объектах.

Чтобы чувствовать и понимать природу каждого из трех объектов, успешно продвигаться в познании гармонии, надо вновь и вновь в различных формах индивидуальной или групповой творческой дея-

тельности переживать общение с ними. Для этого участники могут создавать модели (графические, пластические, технические, экспериментальные и т.д.); рефераты и научно-популярные статьи; художественные произведения; спектакли; перформансы и так далее.

VIII. Праздник-фестиваль творческих работ.

IX. Рефлексия всего познавательного процесса.

При этом особое внимание уделяется следующим аспектам: природа объекта; гармония природы; гармония во мне.

Апробирование элементов гносеодрамы

Организация повседневного учебного процесса как гносеодраматического связана с рядом трудностей. Во-первых, чтобы осуществить композицию гносеодрамы в ее целостности, необходимо практически полностью изменить структуру классно-урочной системы. Во-вторых, полноценно вводить гносеодраму в учебный процесс следует исключительно с первых классов, чтобы учащиеся осваивали эколого-эмпатические условия миропонимания на основе ранее пережитого опыта. В-третьих, если и вводить отдельные элементы гносеодрамы в основной и средней школах, то необходимо это делать крайне осторожно, учитывая специфику конкретной учебной программы, социально-психологическую характеристику коллектива учащихся, склонность большинства из класса к самостоятельной учебно-исследовательской деятельности, что естественно определяется предшествующим опытом учебы. В-четвертых, учитель, собирающийся применять элементы гносеодраматической образовательной технологии, должен иметь хотя бы некоторый опыт участия в психологических тренингах, которые стали более или менее известны в школах благодаря школьным психологам и различным семинарам и курсам по психологическому консультированию и психокоррекции. В-пятых, учитель должен быть человеком творческим и жаждущим познания неизведанного в мире.

При встраивании отдельных элементов гносеодрамы в структуру традиционного урока важно соблюдать следующие основные принципы технологии личностно-значимого образования:

— принцип набора ассоциируемых с заданной учебной темой понятий и образов;

— принцип свободного выбора того выраженного в понятии-образе объекта познания, который лично-значим;

— принцип персонификации лично-значимого объекта, вчувствования и актерского перевоплощения в него как в персонаж гносеодрамы;

— принцип гносеотерапевтического диалога (от критического анализа к позитивному синтезу, от конфликта к согласию);

— принцип «самопознание через познание мира»;

— принцип «действие (drama) — образ — понятие».

На одном из уроков курса «Введение в философию» (10 кл., 34 ч.), где в теме «Человек и мир» (12 ч.) рассматривался вопрос «Что такое человек?», многие десятиклассники из набора ассоциируемых ими с данным вопросом понятий и образов выбрали такие лично-значимые для них, как «любовь», «мысли», «сердце» и «мозг». Учащимся было предложено персонифицировать эти феномены, вчувствоваться в них и от лица этих персонажей написать «автобиографии» и воображаемый диалог «обвинитель — обвиняемый» между противоположными по своей природе феноменами. Каждый выполнял работу индивидуально. Цель состояла в том, чтобы школьники самостоятельно выявили диалектическую сущность человека, одновременно осуществляя собственный внутриличностный психосинтез. Методологическим основанием гносеотерапевтического диалога, способствующего достижению данной цели, служили приемы гештальт-терапии (Ф. Перлз, К. Наранхо) и психосинтеза (Р. Ассаджиоли).

Вот лишь некоторые из множества интереснейших работ:

«Любовь» (Катя А.)

Никто не знает, когда я родилась. Думаю, что произошло это довольно давно, а точнее с появлением человека. Чем старше я становлюсь, тем сильнее я воздействую на людей. Мне кажется, что мое предназначение — это соединять людей, делать их счастливыми. Но некоторые из них играют со мной, создавая массу проблем. Мне не нравится, когда меня путают с сексом. Это неверно. Секс есть животное влечение людей друг к другу, а я нечто возвышенное и красивое, во мне нет ни пошлости, ни похоти, ни зла и тем более расчета.

Я есть самое прекрасное чувство человека. Моя голубая мечта — сделать всех людей добрее, нежнее по отношению друг к другу. Я хочу, чтобы они трепетно относились ко мне.

Некоторые люди не верят в мое существование, — это, как правило, циники и/или люди, разочаровавшиеся в жизни. Я хочу сказать им, что я

существую. Вам всего лишь необходимо поверить в Меня, и тогда вы будете счастливы.

«Любовь и Мысль» (Александр А.)

— Я — Любовь! Я великое чувство, пылкое и немного безрассудное. Ты же, Мысль, полное отличие от меня. Ты иногда встречаешь и сеешь раздумье в мое прекрасное чувство. Иногда из-за тебя страдают и мучаются влюбленные люди. Из-за плохих мыслей может умереть мое чувство: великое, красивое — любовь.

— Но если бы не было меня, то люди бы любили безрассудно и из-за своей любви теряли бы рассудок. А некоторые совершали бы самоубийство при потере тебя, любовь. Я — Мысль — помогаю, но и где-то порчу любовь, препятствую тебе.

— Ты права, мысль, но не всегда, так как не бывает только хорошо или только плохо. Если ты есть, значит, ты очень нужна, не зря же тебя создали. И я говорю, что если мы соединимся, то люди и все остальные будут любить еще сильнее и душевнее.

«Любовь и мысли» (Ирина К.)

— Я окрыляю человека, я способна сподвигнуть человека на великие дела. На мне держится весь мир. Если погибнет все, но останется любовь, то жизнь восстановится. Если я живу в сердце человека, то он способен взлететь, но вы, мысли, отяжеляете его, в него закрадываются сомнения, которые обессиливают меня, а иногда, даже убивают. Человек страдает из-за того, что мыслит...

— Ты не права, Любовь. Мы тоже не менее важны, чем ты. Иногда люди разбивают, рушат тебя и человек расстроен. Он не хочет жить. И именно тогда мы приходим ему на помощь. Мы говорим, что еще не все так плохо, что любовь опять может воскреснуть, что жизнь только начинается.

— Если подумаешь об этом с этой стороны, то вы правы. Но все равно, вы без меня не можете существовать, так как и я — без вас.

«Сердце и Мозг» (Николай П.)

Сердце: Эй, мозг, ты бесчувственный комок нервов! Ты думаешь, что нагрузки, которые ты даешь, мне под силу; думаешь, что мне легко качать тут кровь? Ты там разложился в уютной коробке, а я здесь «работай без остановки»!

Мозг: Нет, сердце! Нет! Ты не право. Я тоже работаю без остановки. Я все время отдаю приказы и команды. Слежу за тобой и за другими органами. Нагрузки, которые я даю, специальные для того, чтобы ты и весь организм в целом, развивался в лучшую сторону.

Сердце: Извини и не сердись. Ты и я — два очень жизненно важных органа, и ты выполняешь тоже большую работу.

«Сердце и мозг» (Андрей К.)

Сердце: Я обвиняю мозг в холодности к окружающим. Он думает, но не чувствует. У него нет жалости и сострадания. Он использует меня, как «мотор» для перекачки нужной для него крови.

Мозг: Я хочу сказать, что я не виноват во всем этом. Я не такой. Я просто создан для размышления и для управления человеческим телом. Без меня не было бы человека, как личности. Он был бы просто телом из «плоти и крови».

Сердце: Я все понял и хочу извиниться перед мозгом. Мы должны жить в мире, быть единым целым и поддерживать жизнь человека.

Некоторые учащиеся все же решили не перевоплощаться в личностно-значимые образы и выступили в качестве сторонних наблюдателей диалогов между «Любовью» и «Мыслями».

«Любовь и мысли» (Кристина С.)

Сидят рядом Мысли и Любовь, смотрят телевизор. И завелся между ними разговор.

— Знаешь, — говорит Любовь, жуя поп-корн, — ты мне не даешь нормально жить. Я хочу любить природу, хочу жить в мире с окружающими меня людьми, хочу делать то, что я хочу, а ты мне этого не даешь; говоришь, то нельзя. Это нельзя, а вот то вредно. Мне это надоело.

— Я только хочу уберечь тебя от ошибок, — говорит Мысль, — ты зародилась недавно и не знаешь, какой тут мир, но знаешь, что можно любить, а что нельзя; с кем можно дружить, а с кем нельзя. Тут не все так идеально, как ты думаешь.

— Ну, ладно, — сказала Любовь, — с этим я согласна. Тут не все так идеально, как я думаю. Но все же не оберегай меня так яро.

— Ладно, — сказали Мысли. И Любовь с Мыслями стали дальше смотреть телевизор.

«Любовь и мысли» (Георгий Д.)

Любовь обвиняла мысли в том, что они непостоянны: сначала они одни, потом другие.

Мысли же тем временем пытались оправдаться и спрашивали любовь: «А ты... какая же ты сама?»

Любовь отвечала: «Любовь — это что-то четкое. Либо я есть, либо меня нет, а вы, мысли, ветреные и изменчивые».

— Но все же, — говорили мысли, — из-за тебя гибнут люди!

— А из-за вас тоже гибнут. Вы в голову взбредете какими-нибудь дурными, и люди из-за вас с крыш прыгают, в дурдомы попадают, — оправдывалась Любовь.

— А все же мы чем-то похожи, — сказала Любовь.

— Да, мы тоже так думаем, — согласились мысли. — Так давайте попробуем жить в согласии!

Ну, на том и порешили.

Игровая гносеотерапевтическая драматизация в данных диалогах происходила исключительно в ментальном плане внутреннего мира учащихся. Однако при определенных условиях такая драматизация могла быть организована и во внешнем вербальном и невербальном общении. Диалоги могли быть инсценированы и тем самым прожиты учащимися коллективно и кинестетически.

Проблема для учителя в умелой организации таких инсценировок. Ведь педагог при этом должен выступать уже не только в роли простого ведущего, но быть включенным в процесс фасилитатором, гносеотерапевтом, сталкером. К сожалению, в русском языке нет точного аналога для обозначения этого иного качества учителя. В гносеодраме никто никого не учит, но все учатся переживанием встречи друг с другом и с познаваемым миром. Гносеодрама — это познавательно-действенное, эколого-эмпатическое отношение к воспринимаемому в себе, в других, в культуре и природе.

После ролевого проигрывания диалогов «обвинитель — обвиняемый» и рефлексии, возникших в ходе этого переживаний и мыслей можно устроить «встречу» с персонажами, где каждый из участников волен задать интересующий его вопрос, касающийся возникновения, развития, формы, свойств и функций представленного в персонаже изучаемого объекта. Конечно, большинство ответов будут приблизительными, неточными, мифологически окрашенными, ведь в роли отвечающего персонажа будет один из учащихся. Однако эти ответы есть лишь повод поставить проблемные вопросы, сочетающие в себе уже известное и еще неизвестное об объекте. Вопросы же стимулируют поиск ответов, выдвижение и проверку гипотез. Выстраивая такой процесс и последовательно развивая его, мы уже конструируем полноценную композицию гносеодрамы, которая неизбежно ломает рамки и программные ячейки классно-урочной системы.

И все же каждый этап целостной гносеодраматической композиции содержит отдельные приемы и методы, которые могут быть са-

мостоятельно применены и в рамках традиционного урока, и в рамках урока-модуля, и в познавательной внеурочной деятельности.

Выдвижение и ранжирование по степени достоверности и сложности проверки гипотез по поводу природы того или иного загадочного явления может происходить в микрогруппах на обычном уроке. Важно, чтобы каждая группа подошла к этому делу творчески, с доброжелательным вниманием к иным мнениям и к изучаемому явлению.

Например, у тех же десятиклассников после «встречи» с такими персонажами, как «душа» и «разум», возникли следующие проблемные вопросы (более четко сформулировать помог учитель), на которые учащимся затем предлагалось выдвинуть предполагаемые ответы:

«Душа»

Как зарождается душа?

Каковы форма и свойства души?

Размножается ли душа?

Почему возможно переселение души?

Какие существуют доказательства существования души?

Существует ли душа только у человека?

Каким способом можно воспитывать и развивать душу?

Смертна ли душа?

«Разум»

Когда и как появился разум?

В чем отличие разума от ума?

Каковы критерии разумности?

Зачем людям разум? (Может, без него было бы лучше?)

Каковы индивидуальные различия в организации разума?

Где и когда заканчивается сила разума, его возможности?

Итак, поэтапная апробация гносеодрамы как образовательной технологии вполне возможна в рамках традиционной классно-урочной системы. Наиболее способствует этому организация серии уроков в виде самостоятельной учебно-исследовательской деятельности учащихся по обоснованию или опровержению выдвинутых гипотез, касающихся изучаемого по программе того или иного явления действительности. Такая деятельность обычно реализуется в форме индивидуальных или микрогрупповых проектов с обязательным представлением в исследовательской группе и классе.

Во внеурочной познавательной деятельности элементы гносеодрамы могут быть проработаны, например, в ходе подготовки и показа различных театрализованных миниатюр на различных тематических школьных праздниках (День Земли), неделях наук (Неделя математики и т.д.), выездных сборах сотрудничества (Встречи с природой), малых коллективных творческих делах (Вечер разгаданных и неразгаданных тайн) и так далее. Наилучшие условия для апробации даже отдельных этапов гносеодрамы возникают при создании в школе различных факультативов, структур дополнительного образования, особенно если в содержание своей деятельности они включают педагогическую и психологическую допрофессиональную подготовку и научно-исследовательскую направленность.

Учителю важно помнить, что гносеодрама — это вовсе не забава новаторов от театральной педагогики и образования, центрированного на личности учащегося, а мотивационно-эвристический и гносеотерапевтический процесс эколого-эмпатического миропонимания, нацеленный на поддержку личности в ее творческом самосозидании.

Еще одним вариантом апробирования элементов гносеодрамы может служить разработанный мною микро-тренинг *«Интервью с окружающим миром»*. Кроме своего дидактического предназначения, он еще является и неплохим способом фасилитации понимания экзистенциально-феноменологической техники личностно-значимого образования. Пройдя этот тренинг, педагоги без лишних слов и утомительных лекций практически самостоятельно схватывают суть личностно-значимого образования. Вообще же в нем могут быть заложены несколько целей:

— освоение начального опыта проживания основных принципов личностно-значимого образования;

— пробуждение внутренней мотивации и заинтересованной внимательности к предметам окружающего мира;

— установление эмпатического ролевого контакта и предпонимающее знакомство с познаваемыми предметами и со своим отношением к ним (субъектно-непрагматическое познавательное отношение);

— мини-презентация результатов контакта и ролевое обыгрывание интереса других участников учебной группы к представляемому предмету;

— осознание своего опыта только что прошедшей «живой встречи» с окружающим миром.

После известной процедуры осознания участниками группы собственных состояний на данный момент, ведущий обращается к ним со следующими словами:

1. Найдите в этой комнате или ином свободном от занятий помещении школы какой-либо неодушевленный объект, предмет, который обратит на себя ваше внимание, заинтересует, покажется интригующим, чем-то привлекательным, лично-значимым. Сфокусируйте свое внимание на нем, представьте его в качестве одушевленного персонажа и проведите с ним небольшое (на одну страницу) интервью для журнала «Биография вещей». Поработайте в ситуации «Если бы объект мог рассказывать, то что бы он рассказал вам о себе, отвечая на ваши вопросы?» Запишите это небольшое интервью. Схема оформления: заголовок, лид (введение в тему с представлением «героя» интервью), вопрос-ответное деление текста.

Возможные «биографические» ракурсы для интервьюирования объекта:

Как проходили ваши детство, отрочество, юность?

Как идет жизнь сейчас?

Что беспокоит, чего боитесь?

Чего хотите, как хотелось бы жить?

Кто или что вокруг вас?

Каково ваше предназначение: для чего вы есть?

2. Разбейтесь на пары и прочитайте друг другу ваши интервью. Поделитесь своими впечатлениями и отберите в своем интервью только три лучшие (если группа от 15 чел.), на ваш взгляд и взгляд партнера, вопроса и ответа, чтобы представить их нам в круге.

3. Прочтите по кругу ваши краткие, уже отредактированные интервью. Сразу после прочтения интервью станьте на время вашим персонажем и попробуйте ответить на 2-3 вопроса от участников встречи. Покиньте образ и станьте собой. Скажите «Я не... (объект), я — ... (имя)».

4. Анализ в круге. Как это было? Как произошла встреча? Что происходило с вами, что вы чувствовали, когда нашли персонаж, брали интервью, читали его в круге, отвечали на вопросы от имени персонажа? Что было или не было в этом «журналистском» исследовании терапевтичным?

Существует еще один, более расширенный, вариант адаптации гносеодрамы к традиционному классно-урочному обучению в школе. Однако и он может трансформироваться в отдельных приемах и методах на том или ином этапе или шаге. Гносеодрама — не догма, а методологический ориентир для практиков педагогики эколого-эмпатического миропонимания и личностно-значимого образования.

Возможные проблемы признания и освоения учителями гносеодраматического подхода⁶¹

Наиболее сложным препятствием в переходе к личностно-ориентированной педагогике в области личностной работы с педагогами представляется, пожалуй, феномен, который можно было бы назвать «ощущение собственной непогрешимости». Такое ощущение, как правило, является следствием работы защитного механизма, называемого «вытеснением» при довольно глубоком «комплексе неполноценности», не проработанном, не преодоленном ни в подростковом возрасте, ни в юности, ни позднее при профессиональном самоопределении. Не секрет, что немалый процент учителей реализует за счет учеников свою потребность в «ощущении собственной значимости» в социуме, не умея, не имея возможности занять «свое значимое место» во взрослом сообществе по тем или иным причинам, во многом из-за своего «комплекса неполноценности». Среди детей же они могут получить и признание, и авторитет, и власть.

Глубоко интериоризированный «образ идеального учителя» в столкновении с «комплексом неполноценности» приводит в действие «вытеснение», и человек уже искренне не видит своих недостатков. Зато их видят другие и особенно ученики. Чем сильнее защиты, тем сильнее и ярче выявляются вытесняемые качества. Такое положение является частой причиной тех или иных конфликтов в процессе обучения. Роджеровское требование «подлинности» и открытости в отношениях с учениками вступает в противоречие с необходимостью держать «фасад», «образ идеального учителя» и скрывать черты личности, не соответствующие этому образу. Выявляется «ощущение собственной непогрешимости» через непризнание своих ошибок, приписывание их другим, в частности ученикам. «Образ

⁶¹ Написано совместно с В.В. Воробьевым.

идеального учителя» включает в себя «безошибочность», «непогрешимость». Отсюда — внутренний запрет на ошибку. И ошибочные действия поскольку не считаются таковыми, постольку не анализируются и повторяются далее.

Оптимальным началом работы с педагогами представляется групповая работа (15 чел.) по типу роджеровских «групп-встреч», направленная на самопринятие и принятие других. Внутренняя личностная работа учителя, если он хочет работать в русле личностно-ориентированной педагогики, должна быть направлена на следующие аспекты:

1. Снять себя с пьедестала «непогрешимого» «идеального учителя».

2. Дать себе (и соответственно ученику) право на ошибку.

3. Осознать и принять свои вытесняемые, отторгаемые, не признаваемые или осуждаемые в себе качества, а признав, использовать их как дополнительный, не используемый доселе ресурс.

4. Проработать свои «комплексы» и личностные проблемы, чтобы не было боязни быть «подлинным» и чтобы не «индуцировать», не взращивать свои комплексы и проблемы в своих учениках. Однако процесс этот весьма болезненный, и ведущий при этом сталкивается с очень сильным сопротивлением и агрессией.

Невозможно за короткий период выйти на осознание и самопринятие. Даже с наименее личностно травмированными учителями нужен достаточно длительный терапевтический процесс (не менее трех полных дней непрерывной работы). Тем не менее этот этап совершенно необходим. Иначе учитель останется на уровне умения хорошо говорить о личностно ориентированной педагогике, но не будет уметь работать, при этом он может искренне верить, что следует ее принципам. Самый сложный момент здесь в том, что учителю, воспитанному на парадигме «черного и белого», на восприятии ошибки и недостатка как вины, очень трудно понять и поверить, что ошибка — не вина, а возможность для развития (вина требует искупления и больше ничего, а ошибка — анализа, рефлексии и исправления или исключения в будущем, если нельзя исправить) и что «недостаток», «отрицательная черта» — отвергаемое, неиспользуемое свойство личности — «отрицательна» только в восприятии и чем более отвергается, тем более «отрицательно» (и даже иногда асоциально) проявляется.

Предполагается, что, получив опыт принятия себя, осознания собственных чувств и проявив внимание к чувствам друг друга в

тренинге, учителя сделают существенный шаг в своем личностном росте, шаг к способности безоценочно принимать и эмпатически понимать учеников, испытывающих психологические трудности в учении. В ходе таких тренинговых занятий учителя могли бы:

- приобрести опыт самоанализа своих мотивов и внутренних ограничений (стереотипов, привычек, запретов);

- познать причины выбора тех или иных своих действий и прояснить взаимосвязи перспектив собственного развития со своим прошлым опытом;

- расширить горизонт осознания своих творческих возможностей.

Однако кроме тренингов, рассчитанных на личностную работу учителей по самовосприятию и осознанию внутренних проблем, намечается, что в методическом плане на тренинговых занятиях они научатся:

- преодолевать стереотипные и ситуативные негативные установки на отдельных учащихся;

- способам сокращения числа своих запрещающих педагогических требований и расширения позитивно-ориентировочных;

- развивать свою способность к точному эмпатическому пониманию через приобретение опыта активного слушания, совершенствование интерпретации вербальных и невербальных средств коммуникации;

- создавать условия для обратной связи в процессе общения с учащимися;

- способствовать успешности и поддерживать позитивные мотивационные установки ученика в учении;

- развивать коммуникативную наблюдательность и память, а также осуществлять педагогический анализ проблемных ситуаций в общении и определять индивидуальные способы их решения;

- учитывать тип нервной системы партнера по общению, его темперамент и акцентуацию его характера.

Необходимость тренинга и личностного роста, и умений для успешного освоения учителями гносеодраматического подхода очевидна. Однако, с одной стороны, глубокая личностная работа у многих может вызывать вполне закономерное сопротивление, пугающее участников отреагирование и ощущение утраты ролевой идентификации, а с другой стороны, поверхностная, но в интеллектуальном смысле привычная для учителей методическая часть тренинговой программы может не подкрепляться должной внутренней

мотивацией и фасилитационно-ориентированной ценностной позицией, необходимыми для осмысленного принятия гуманистической педагогики.

Конечно, тренинг умений может быть более длительным, поэтапным, хорошо поддающимся диагностированию и дешевым в организации. Он более дидактичен и воспроизводим в своих элементах, чем, скажем, тренинг личностного роста. И все же не следует забывать, что без внутренней мотивации, без опыта самопринятия и ценностной гуманистической позиции учителя любые приемы гносеотерапевтического подхода останутся или всего лишь костылями, или бесполезными сокровищами, хранящимися в натренированной педагогической памяти. Ведь сами по себе методы профессионального педагогического общения пусты и непродуктивны без глубокого самоанализа и психосинтеза, без личностного роста человека, который работает учителем. По сути дела здесь речь идет о двух стилях в практической педагогике: ценностно-фасилитационном и рационально-методическом. Причем оба они могут являться личностно-ориентированными. Однако первый без методического структурирования свойственного второму не может успешно встроиться в реальную и довольно жесткую систему школьного образования, а второй без эмпатического и рефлексивного двуединства первого оказывается лишь формально обращенным к личности, а потому — и воспитательно безрезультативным.

ОЧЕРК 3. ЭМПАТИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ

Понятие эмпатии

Понятие «эмпатия» синонимично понятию «вчувствование» (нем. — *Einfühlung*, англ. — *Empathy*), которое в «Философском энциклопедическом словаре» (М., 1983) определяется как «термин психологии искусства и эстетики, означающий перенесение на предмет вызванных им чувств и настроений...». Термин «*Einfühlung*» (производный от *Einfuhlen* — «чувствование в») был изобретен в 1873 году Р. Висчером и обозначал проекцию человеческого чувства на мир природы¹. В немецкой психологической эстетике конца XIX — начала XX века этот термин благодаря Т. Липпсу (1903, 1905) и Э. Титчнеру (1909) как представителю англоязычной психологии стал обозначать то, что ранее Карл Гросс (1892) называл «внутренним подражанием», и тот процесс, который описывала в своих лондонских лекциях 1895 года Верин Ли (Виолет Паже). Э. Титчнер, хорошо знавший греческий и латинский языки, перевел «*Einfühlung*» в термин «*empathy*» («эмпатия»), являющийся модификацией греческого слова «*empatheia*» («*en*» + «*pathos*»).

В качестве основного научного контекста, определявшего в то время теоретическую «нагруженность» термина «эмпатия», выступала экспериментальная психология мыслительных процессов, занимаясь которой Э. Титчнер открыл «кинестетические образы», являвшиеся по сути формой моторной эмпатии. Он отмечал, что эмпатия как «природная склонность человека чувствовать себя в том, что мы постигаем или воображаем <...> представляет собой психологический интерес», потому что она связана и с обратимостью восприятий, и с образностью, и с кинестетическими и органическими ощущениями².

Однако термин «эмпатия» пришелся весьма кстати не только в экспериментальной психологии оптических иллюзий и мыслительных процессов, но и в психологии личности. Именно в теориях личности Олпорта, Фрейда, Юнга, Мэрфи, Роджерса, Когута был сделан новый акцент в признании эмпатии. Больше внимания стало

¹ См.: *Pigman G. W. Freud and History of Empathy // International Journal of Psycho-Analysis. 1995. Vol. 76 (2). (Apr). P. 237–256.*

² См.: *Wispe L. History of the Concept of Empathy // Empathy and its Development / Ed. by N. Eisenberg et al. Cambridge, 1987. P. 22.*

уделяться не ее подражательной моторике и связанным с ней визуальным и кинестетическим воображением, а способности эмпатизирующего понимать внутренний мир другого человека, мысленно и чувственно становясь на его точку зрения. Олпорт определял эмпатию как «воображаемое перенесение себя в мысли, чувства и действия другого» и считал, что она находится посередине между умозаключением и интуицией³. В 1968 году он говорил, что процесс эмпатии все еще остается загадкой для социальной психологии, ибо природа механизма этого процесса пока не понятна. Фрейд же, хорошо знакомый с работами Т. Липпса, видел в эмпатии путь, обеспечивающий понимание того, что внутренне чуждо нашему *Ego*. Тем самым он еще в начале века намекал на большие психотерапевтические перспективы ее в постижении личности. А с публикацией работ Мэрфи (1947), Долларда и Миллера (1950) по теории личности не оказались забытыми и поведенческие аспекты эмпатии⁴.

С 1960-х годов термин «эмпатия», уже выросший до статуса общегуманитарного научного понятия, стал все чаще и чаще встречаться в литературе по социальной психологии и психологии развития. При этом эмпатия обычно рассматривалась да и сейчас рассматривается в контексте таких актуальных для общества в целом тем, как помогающее, альтруистическое поведение и агрессия, моральное развитие детей, социально-педагогическая работа, медицинская этика, этнические особенности восприятия, познания и морально-го поведения.

Начиная с 1950-х годов не сокращается количество публикаций, посвященных роли эмпатии в психотерапевтической работе. В этом направлении особенно значимы исследования Роджерса, Мэя, Когута, Катца, Кана, Маргулиса, Джозефса, то есть всех тех, кого эмпатия интересует не только в связи с проявляемыми в психоаналитической практике феноменами переноса и контрпереноса или же клиническими случаями патологии эмпатии (паранойя, невротизм), но и в связи с определением особой личностной и профессиональной установки психотерапевта и фасилитационной техники его работы.

Как показывает выпущенный в 1987 году в Кембридже под редакцией Нэнси Эйзенберг сборник статей «Эмпатия и ее развитие» современное поле психологических исследований эмпатии к концу XX века представлено достаточно широко. Первая часть сборника,

³ *Wispe L.* History of the Concept of Empathy. P. 26.

⁴ *Ibid.* P. 27.

посвященная теоретическим работам, включает в себя как экскурс в историю понятия эмпатии, рассмотрение роли эмпатии в онто- и филогенезе человека, так и изучение клинических аспектов данного феномена. Во второй части на основе эмпирических данных более подробно исследуются онтогенетические аспекты эмпатии от младенчества до взрослости. Специальные темы и научные проекты представлены в третьей части сборника. Статьи здесь в основном имеют интегративный характер при обращении к таким темам, как противопоставление аффективного и когнитивного подходов к изучению эмпатии, обзор литературы по отношению эмпатии к альтруизму, взгляд на возрастные и родовые различия в эмпатическом реагировании, роль эмпатии в ходе первичной социализации ребенка в семье, эмпатия и подражание. Вся четвертая часть посвящена различным экспериментальным методикам и процедурам исследования эмпатии: истории в картинках для детей, самоотчеты об аффективном состоянии, измерение лицевой и жестуальной экспрессии, вопросники и психологические тесты.

Завершая наш беглый взгляд на историю понятия эмпатии в современной психологической традиции, приведем некоторые типичные определения эмпатии, даваемые психологами в 1980–1990-х годах.

1. Эмпатия есть «врожденная способность, дающая право человеку постигать экзистенцию другого человека. <...> способность, благодаря которой человек приобретает знание субъективной стороны другого человека»⁵.

2. Эмпатия есть «эмоциональный отклик, который отличается от эмоционального состояния или условий другого тем, что он конгруэнтен эмоциональному состоянию или ситуации другого»⁶.

3. Эмпатия есть «не психологическое или эмоциональное переживание и не прыжок в сознание другого человека, а открытость к другому и отношение ради него...»⁷.

4. «Эмпатия <...> есть необыкновенная способность человеческого бытия чувствовать переживания, потребности, стремления, фрустрации, горести и радости, тревоги, боли и нужды других так, как если бы они были его или ее собственными»⁸.

⁵ *Wispe L.* History of the Concept of Empathy. P. 34.

⁶ *Eisenberg N., Strayer J.* Critical Issues in the Study of Empathy // Empathy and its Development. P. 5.

⁷ *Lavasseur J., Vance D.R.* Doctors, Nurses, and Empathy // Empathy and the practice of medicine. / Ed. by H.M. Spiro, M.G. Mc Creacurnen, E. Peschel, D.St. James. L., 1993. P. 83.

⁸ *Clark K.B.* Empathy: A Neglected Topic in Psychological Research //

5. Эмпатия есть «частичное замещение переживания другого человека. Каждая ситуация эмпатии включает в себя наблюдателя и стимульный объект, в качестве которого могут выступать человек или группа людей, воспринимаемых наблюдателем. В процессе эмпатии наблюдатель замещает отдельные части некоего способа и некую степень переживания стимульного объекта»⁹.

6. «Эмпатия есть не просто резонирование с другим, но акт измерения и творчества»¹⁰.

7. «Эмпатия — чувство <...> передающее такое духовное единение личностей, когда один человек настолько проникается чувствами другого, что временно отождествляет себя с собеседником, как бы растворяясь в нем»¹¹.

Традиция определения эмпатии в истории философии менее богатая, чем в психологии. Тем не менее вот несколько определений, отражающих философский интерес к данной теме в XX веке.

1. «Эмпатия <...> есть переживание чужого сознания вообще, безотносительно к роду как переживающего субъекта, так и субъекта, чье сознание является переживаемым»¹².

2. «Эмпатия — это способность формировать воображаемое “Я”, “Я-образы”, способность становиться на “точку зрения” этих “Я”. Под “точкой зрения” подразумевается направленность, установка, диспозиция и т.п.»¹³.

3. Эмпатия есть «понимание переживаний другого с иной точки зрения, проецирование себя в положение другого в качестве субъекта его опыта»¹⁴.

4. Эмпатия есть «способность как бы “переноситься” во внутренний мир другого человека, способность целостно-эмоционального сопереживания его духовной жизни»¹⁵.

5. Эмпатия как «базовая эмоциональная способность человеческого бытия содержит в себе когнитивное измерение, благодаря ко-

American Psychologist. 1980. Vol. 35. N 2 (Feb). P. 187.

⁹ Feshbach N.D. Sex differences in empathy // The Development of Prosocial Behaviour / Ed. by N. Eisenberg. N.Y., 1982. P. 319.

¹⁰ Margulies A. The Empathic Imagination. N.Y.; L., 1989. P. 18.

¹¹ Мэй Р. Искусство психологического консультирования. М., 1994. С. 51.

¹² Stein E. On the Problem of Empathy. The Hague, 1964. P. 11.

¹³ Басин Е.Я. Творчество и эмпатия // Вопросы философии. 1987. № 2. С. 60.

¹⁴ Smith D.W. The Circle of Acquaintance. Perception, Consciousness, and Empathy. Dordrecht, 1989. P. 112.

¹⁵ Филатов В.П. Парадоксы эмпатии // Загадка человеческого понимания. М., 1991. С. 177.

торому она, и она одна, *обнаруживает* в нас нечто о другом человеке, а именно — его эмоциональное переживание в данной ситуации. Эмпатия есть необходимая *предпосылка* для развития осознания и понимания эмоций и чувств другого человека»¹⁶.

Если еще раз просмотреть эти психологические и философские определения эмпатии с целью увидеть в них общее, то можно сказать, что этим общим является понимание эмпатии как *способности* быть другим. Речь идет о способе бытия человека по отношению к другому, о способе, альтернативном общению, труду, абстрактно-логическому познанию. Он, конечно, может содержаться в них, но может и не содержаться.

Экзистенциальные предпосылки эмпатии

Чтобы глубже понять роль эмпатии в гуманизации образования, обратимся к контурам ее экзистенциальной и психологической аналитике, уделяя внимание как феноменологическому, так и эмпирическому подходам. Предлагаю начать с онтологии просоциальных предпосылок эмпатии в философии М. Хайдеггера и М. Бубера.

В своей онтологии понимания Хайдеггер исходит из следующей формулы. Есть (бытийствует) «Я» — здесь, есть другие и вещи — там. «Я» есть «я», другие и вещи есть другие и вещи. «Я» не другой и не вещь, но «Я» и они *есть* (бытийствуют). Другой и вещь — это способности есть (бытия) и «Я» — способ есть (бытия). Понятность других и вещей предстает не как «выросшее из познания знание», а как «исходно экзистенциальный способ быть, впервые делающий возможным познание и знание. Знание себя основано в исходно понимающем событии»¹⁷. Со-бытие — это, по Хайдеггеру, бытийное отношение не к вещам, а к другим. Это отношение от *Dasein* к *Dasein* дано не как «способ понимающего бытия-друг-с-другом», который, по мнению Хайдеггера не слишком удачно назван вчувствованием, эмпатическим бытийным отношением к другим, представляющим собой проекцию «своего бытия к самому себе “на другое”, где другой выступает как “дублет самости”»¹⁸, а дано именно как со-бытие.

В качестве замечания к этой теории следует сказать, что «понижающее бытие-друг-с-другом» и «со-бытие» соотносятся скорее,

¹⁶ *Vetlesen A.J.* Perception, Empathy, and Judgment. Pennsylvania, 1994. P. 204.

¹⁷ *Хайдеггер М.* Бытие и время. М., 1997. С. 123–124.

¹⁸ Там же. С. 124.

не как два способа бытия, а как *способ* и *способность*. В отличие от «со-бытия» «понимающее бытие-друг-с-другом» (эмпатия), по Хайдеггеру, не есть способность знать, что Другой *есть* (существование, экзистенция) и *что* Другой есть (сущность, эссенция) в качестве *со-Dasein* (со-присутствия), а есть способ знать *что именно* собой представляют Я и Другой, когда со-бытие как изначальная и подлинная способность это знать, понимать деформируется и заменяется суррогатами. Эмпатия предстает в качестве способа восстановления со-бытия как способности подлинного понимающего бытия-друг-с-другом, бытийного отношения между одним *Dasein* и другим *Dasein*.

Фундаментальный хайдеггеровский экзистенциал «понимание» лежит в основе и эмпатии как чувствования во что-то, и сознания как сознания о чем-то, ибо оно есть бытийное можествование самого сознания различать *то*, что есть. Такое «понимание» — это уже не столько способность быть-таким-вот, *Dasein*. В таком изначальном понимании схватываются не феномены-«видимости», а феномены-«несокрытости», «интенционально даются сами вещи как они суть»¹⁹. При этом дается не физическая телесность вещей, а форма их бытия в себе, с нами и для нас. Бытие дает уверенность, что *есть*, осознание же — различие *что* есть.

Хайдеггер наделяет эмпатию не столько онтологическим, сколько деонтологическим, гносеотерапевтическим статусом, когда пишет следующее: «“Вчувствование” не конституирует впервые событие, но только и возможно на его почве и мотивировано в своей необходимости дефективными модусами со-бытия»²⁰. Эмпатия оказывается апостериорным способом понимания Другого. Потребность в этом способе зависит от степени прозрачности и искаженности *Dasein*: чем меньше прозрачность и больше искаженность, тем больше потребность в эмпатии как способе онтологического восстановления подлинного бытия. Со-бытие первично, а эмпатия хоть и важна, но вторична, ибо не конституирует Другого, а работает уже в его разомкнутости на интеграцию.

Эмпатия позволяет восстановить прозрачность череды «окон» смысловых конфигураций-напластований внутреннего сознания-времени, производя своего рода калибровочную катартическую редукцию к архетипической форме со-бытия как подлинно бытий-

¹⁹ Очерки феноменологической философии / Под ред. Д.А. Слина и Б.В. Маркова. СПб., 1997. С. 79.

²⁰ Хайдеггер М. Бытие и время. С. 125.

ного отношения к миру. Эмпатия обеспечивает просвет подлинного бытия и этим выполняет образовательную функцию, ибо истина постигается не в накоплении знаний, а в их углублении путем выстраивания по возможности изоморфных друг другу образов мира, других и себя. Обеспечивая прозрачность Dasein, эмпатия обеспечивает и его просвещение.

При построении своей фундаментальной онтологии Хайдеггера больше всего интересует не способность человека (= *наличное* сущее) вчувствоваться во что-то, не способность к эмпатии, а экзистирование такой и любой другой способности через человека в качестве Dasein, то есть в качестве еще пока *актуально* сущего. Хайдеггера интересует содержание экзистирования, то есть не эмпатическое понимание, а понимание вообще. Это понимание вот-бытием (Dasein) своего бытия, что и осуществляет вот-бытие как таковое.

Таким образом, по Хайдеггеру, понимание как онтическое «качество» Dasein имеет в отличие от эмпатии онтологический статус. Понимание вот-бытием своего бытия априорно, тогда как эмпатическое понимание, как правило, иного актуального и наличного сущего апостериорно. Понимание вот-бытием своего бытия предполагает его индивидуальное, само-бытное существование, которое, согласно Хайдеггеру, будет подлинным только в том случае, если Dasein будет понимать свое бытие как выбор между возможностью экзистировать не только для себя, но и для Другого. Неподлинность же бытия заключается в непонимании этого выбора, то есть в забвении себя в себе (нирвана) или в забвении себя в Другом (безличность). Неподлинным оказывается как некритическое погружение в «самость» (Selbst), так и некритическое принятие «чужеродных» бытийных проектов в качестве собственных. Последнее есть то событие с Другим, которое характеризуется имманентностью и является неподлинным, поскольку исключает понимание вот-бытием (Dasein) трансцендентности бытия Другого.

Подлинность Dasein, заключающаяся в экзистировании и экцентрировании, в исторической перспективе оказывается мнимой подлинностью чрезмерного его само-проектирования и самопротезирования. Неподлинность происходит из-за впадения Dasein в Sein das Da или в Sein das Mit, то есть при условии невозможности открытости, диалога. Способом же перехода из неподлинности в подлинность со-бытия, по-видимому, является эмпатия. Эмпатия,

возможно, выступает способом подлинного, то есть молчаливого, диалога²¹.

В хайдеггеровском смысле со-бытие с Другим *онтологически* подлинно лишь в качестве *изначальной возможности* существования — на основе Sein — *онтически* подлинной трансцендентно-имманентной способности со-бытия с Другим, способности, представляющей собой априорную эмпатию (априорную бессознательную проекцию), являющуюся не более чем «приватным модусом» со-бытия с Другим. Хайдеггера не интересует, *что* есть способность эмпатии, его интересует, *откуда* есть эта способность. Поэтому онтологический статус эмпатии значительно ниже, чем статус экзистирующего понимания вот-бытием своего бытия²².

Если следовать хайдеггеровской онтологии, то эмпатия, свойственная Dasein, обусловлена бытием в чем-то (In-sein) и бытием с кем-то (Mitsein). Она есть активная форма бытия-друг-с-другом (Miteinandersein). Однако Хайдеггер основное внимание обращает на онтологическую пассивность этого неинтерсубъективного со-Dasein. Он полагает, что «самая первая вещь, которая дана, — это общий мир с его Любым, тот мир, которым всякое отдельное Dasein так поглощено, что еще не пришло к самому себе; оно может даже постоянно существовать в таком виде, никогда не приходя к самому себе»²³. Философ говорит о некоем социальном роде «Кто», в котором *безразлично* кто есть кто.

Хайдеггера больше всего интересует не способ понимания в той или иной мере, опирающейся на способность быть или способность иметь, а понимание как изначальная способность ориентировать себя в мире, способность быть как таковая²⁴. Он тем самым отвлекается и от конкретно-методологических вопросов понимания, и от конкретно-исторических форм понимания вообще и эмпатического понимания в частности. Если бы Хайдеггер исследовал эмпатию, то, обращаясь к ее онтологии, он больше бы внимания уделил ее

²¹ См.: *Койре А.* Философская эволюция Мартина Хайдеггера // Логос. 1999. № 10. С. 134–135.

²² См.: *Борисов Е.В.* Диалог как судьба. Со-бытие с Другим в экзистенциальной аналитике М. Хайдеггера // История философии. 1997. № 1. С. 81–99.

²³ Очерки феноменологической философии. С. 101.

²⁴ См.: *Молчанов В.И.* Гуссерль и Хайдеггер: феномен, онтология, время // Проблема сознания в современной западной философии: критика некоторых концепций / В.А. Подорога, А.Б. Зыкова, И.С. Вдовина и др. М., 1989. С. 117.

пассивно-проективной форме, которая лучше, чем активная, раскрывает бытийное содержание.

В скрытом виде тема эмпатии присутствует и тогда, когда Хайдеггер поставил вопрос об онтологическом основании техники. Но есть техника и техника, *есть* техника «иметь» и *есть* техника «не иметь». Первое ведет *от* бытия, вторая возвращает *к* бытию. Исходная эмпатия, которая еще не техника (способ), а способность, пульсирует у бытия. Она еще в заботе бытия и в ней еще нет рефлексии об интенциях «от» и «к».

У автора «S/Z» понимание-бытие лежит в основе со-бытия с Другим, предшествует познавательному отношению «субъект-объект», которое снимается (по закону отрицания отрицания) эмпатией, выступающей в качестве как-если-бы-понимание-бытие и тем самым выполняющей онтолого-практическую по своему характеру на уровне *Lebenswelt* («жизненного мира», по Гуссерлю) гносеотерапевтическую функцию. Однако ценность такой функции эмпатии, например в вопросе о технике, Хайдеггер не замечает, терапевтически призывая однако, вернуться к бытию и позаботиться о нем. К сожалению, в этих призывах он не подсказывает, как вернуться к бытию, повернуть от уклона в модус существования «иметь» к модусу существования «быть». Хотя, возможно, имплицитно такой намек о способе заботы о бытии и содержится в конце § 26 «Бытия и времени».

Эмпатия, как и сознание, интенциональна, «направлена на». Описанием структуры интенциональности занята феноменология. Хайдеггер же не только видит структурную временность и бытийность этой фундаментальной направленности, но и обращает внимание на «область», где она пребывает. Он говорит о «подручном» и экологичном жизненном мире, в котором находится в том числе и эмпатическая интенциональность. Он акцентирует внимание на близлежащих для *Dasein* пространственных формах, на то окружающее «где», которое во многом определяет онтический характер «направленности на»²⁵. Хайдеггер различает подлинную близость окружающего мира, экологическую отдаленность («дотуда рукой подать») и неподлинную близость мира в век техники («радиовещание»). Вот такая дистантность (нетехническая и техническая) и оказывается той пространственной характеристикой окружающего мира, которая определяет способ бытия-в-мире, тот или иной модус интенциональности. Хайдеггер тогда впервые ставил вопрос

²⁵ См.: Хайдеггер М. Бытие и время. С. 103–104.

об онто-экологических условиях познания с его рефлексивными и эмпатическими составляющими. Он не придавал эмпатии онтологического статуса, но имплицитно готов был признать ее онто-экологический статус, ибо различал бытие-понимание и его экзистенциальные модификации в окружающей повседневности и сподручности мира. Эмпатия как одна из таких модификаций могла возникнуть либо в «области», где то, на что эмпатия направлена, обычно *отдалено* от эмпатирующего, либо в «области», где оно обычно *близко* от эмпатирующего. (То есть, например, либо в «са-ванне», либо в «джунглях».)

Хайдеггер невольно дает онтологическую подсказку к решению антропологической проблемы возникновения эмпатии, когда говорит о пространственности места встречи Dasein с сущим. Сущее всегда *там* по отношению к *здесь-бытию* (Da-sein), но и само здесь-бытие как бытие-в-мире располагается там, находя мир подручным.

Если Гуссерль считает, что эмпатия необходима и достаточна, чтобы знать что другие *есть*, но недостаточна, чтобы полноценно знать *что* именно они есть, то для Хайдеггера эмпатия неинтересна вдвойне: во-первых, в ней нет необходимости, чтобы знать, что другие *есть*, ибо другие изначально уже присутствуют внутри нас в виде das Man (общего единого «Кто» всех Dasein), и во-вторых, онтический аспект проблемы других, касающийся того, *что* есть другие, находится вне предметного поля фундаментальной онтологии и аналитики Dasein.

К сожалению, ни Гуссерль, ни Хайдеггер не стали выяснять, каков тот «общий мир», в котором присутствует мир intersубъективный. Они не стали подробно исследовать формы intersубъективности, обусловленные «подручным», «окружающим» и «жизненным» мирами. А ведь возможность эмпатического понимания обусловлена хронотопикой, ландшафтом, нелинейной и неточной геометрией именно этих миров. Гуссерль лишь заявил о намерении совершить редукцию к догеометрическому опыту, на почве которого возникает эмпатическая форма понимания. Имеется в виду обращение к некоему архаико-экологическому ландшафту Земли как изначальному (в основном для других) телу, телу-почве (Bodenkörper), исходной координате для геометрий и предметностей. Земля предполагается как почва для тел, для форм кинестезиса, для техник тел. В поиске перехода от способности быть к способам быть и иметь феноменология вынуждена обратиться к истории Земли и этнологии, но

свободных от заикленности на фактичности. Феноменология все более тяготеет к тому, чтобы заняться «раскопками» исторически седиментированных, наложенных друг на друга слоев смысловых и несмысловых форм обыденных действий. Речь идет о том, чтобы попытаться конкретно описать особенности действий некоего абстрактного эмпата-учредителя в тех особенных исторических условиях. При таком описании из факта удерживается лишь его экзemplярность и сущностная структура, его возможность, а не его фактичность²⁶. И, согласно Гуссерлю, следует всегда придерживаться вопроса: как априорность эмпатической объективности может конституироваться исходя из априорности жизненного мира?

А жизненный мир может быть открытым и закрытым, просторным и тесным, активным и пассивным, спокойным и беспокойным, прямолинейным и криволинейным. От этих-то качеств и зависят чистая кинематика эмпатии, формы эмпатического действия и деформирующие процессы. Гуссерль и Хайдеггер как бы намекают, что геометричность способа эмпатии обусловлена географичностью способности к эмпатии. Протоэмпат, как и «протогеометр», всегда уже располагал неточными пространственно-временными формами, морфологическими типами со «*смутными*» сущностями, вполне способными создать возможности для *описательной* геометрической науки. Ее можно было бы назвать *географией*²⁷.

Вопрошание Гуссерля о сущности геометрии, ее истоках и вопрошание Хайдеггера о сущности техники, ее истоках оказываются значимыми для исследования эмпатии и определения ее онтологического статуса в том смысле, что по сути дела являются вопрошаниями о сущности и истоках того абстрагирования, которое в антропосоциогенезе сменяет эмпатическую доминанту отношения к миру, как по вектору восточной донаучной культуры, начинающемуся от априорной эмпатии, так и по вектору западной донаучной культуры, начинающемуся от априорного абстрагирования.

Если учесть все, что было сказано Хайдеггером о «где», «кто» и «как» в отношении к «способу понимающего бытия-друг-с-другом», то можно увидеть скрытые зачатки теории онто-экологической дистанции в бытии-с-другими и гносеоэкологической дистанции при понимании вещей. Оказывается, что эмпатия как «способ понимающего бытия-друг-с-другом» зависит от пространственно-

²⁶ См.: *Деррида Ж.* Введение // Гуссерль Э. Начало геометрии. М., 1996. С. 149.

²⁷ Там же. С. 163.

временных форм окружающего мира, близости и дальности его дистанций (например, по моей гипотезе — подручность в «джунглях» и в «саванне»). Люди несут традицию той или иной дистанции в бытии-с-другими и по отношению к вещам. Возможно, этим и объясняется различие между эмпатией и абстракцией, экстраверсией и интроверсией. У Хайдеггера многое осталось недосказанным по этому поводу.

Второстепенная роль эмпатии в хайдеггеровской онтологии объясняется, видимо, еще и тем, что ее нельзя было отнести ни к эмпирической способности воображения, ни к априорной. Автора «S/Z» интересовала бытийность именно априорной способности, априорной рецептивной спонтанности. То есть его интересовала не эмпатия в привычном смысле этого слова, а некая априорная эмпатия, априорное эмпатическое «понимание-бытие». Хайдеггер исследует бытийные основы допредикативного «понимания выражения», свою мотивацию, саму настроенность Dasein «к». Такая настроенность первичнее интенциональности. Она делает возможной сознательную и бессознательную направленность эмпатии на что-то. «Настроенность <...> есть, по Хайдеггеру, основной экзистенциал, “бытийная характеристика тут-бытия”. Она первичнее всякого “переживания” — последнее, по Хайдеггеру, предполагает уже рефлексию, то есть является уже не онтологической, а онтической реальностью»²⁸.

Настроенность как допредикативное понимание имеет изначальную экзистенциально-проективную структуру, что сближает ее по онтологическому статусу с априорной бессознательной проекцией, *архаическим тождеством*, к которым, например в исследованиях К. Юнга приравнивается реликтовая эмпатия, «мистическая сопричастность» (Л. Леви-Брюль). Хайдеггеровское со-бытие с Другим в онтологическом смысле близко не столько инфантильному переносу Фрейда, сколько априорной бессознательной проекции Юнга.

Хайдеггера больше интересует чистый экзистенциальный проект, Dasein, то есть, переводя на язык философии, в проекционно-интроекционной структуре эмпатии его больше всего интересует проекционная характеристика.

Настроенность как дорефлективное и допредикативное понимание по Хайдеггеру, объявляется первичным. Это собственно и есть реликтовое (кинестетико-аффективное) эмпатическое понимание.

²⁸ *Гайденок П.П.* Прорыв к трансцендентному: новая онтология XX века. М., 1997. С. 369.

Вторичное же понимание возникает уже на рефлексивном уровне и становится одним из видов познания. И таким вторичным пониманием, по Хайдеггеру, оказывается не осознанная эмпатия, а когнитивно-аффективное эмпатическое понимание, филологическая интерпретация текстов. Тем самым Хайдеггер упускает одно звено между настроенностью и интерпретацией, экзистенциальным пониманием и филологическим пониманием, предпониманием и познанием. Для него пред-понимание есть априорный проект, проекция, а познание — уже рефлексия. Тогда как есть еще и такое предпонимание, как проекция-интроспекция, эмпатия.

Хайдеггер обращается к предпониманию как архаической экзистенциальной дорефлексивной *способности* человека проецировать себя в мир, видит в нем корень и исток всякой очевидности и полагает, что необходимо выделить ту сферу, в которой наиболее непосредственно и адекватно оно выражается. «Такой сферой Хайдеггер считает стихию языка»²⁹. Он видит в языке дом бытия, оставляя открытым вопрос: является ли язык домом подлинного бытия? Ведь вторичность языка по сравнению, например, с формой действия, скорее наводит на мысль о том, что язык есть дом неподлинного бытия, а для подлинного бытия он в историческом плане оказывается «дурдомом». И тогда сферой наиболее непосредственного и адекватного выражения предпонимания, реликтовой и осознанной эмпатии, пожалуй, будет не язык, а форма действия. Форма действия есть дом-шалаш бытия, а шалаш экологичнее любого другого дома. Язык же даже как речь есть дом рефлексивного понимания и интерпретации. Язык постапостериорен, ибо он лишь трансформация действия.

Согласно философской концепции М. Бубера, в человеческой жизни существуют два базисных подхода, два типа отношений человека к бытию, к миру: «Я-Оно отношение» и «Я-Ты отношение». Первое характеризуется вещным, предметным, каузальным, функциональным подходом к воспринимаемому, второе — актуализирующим, встречающим, личностным, диалогическим, эмпатическим. Как каждая субстанция может стать «объектом», «предметом», «вещью» в отношении Я-Оно, так она может стать «партнером», «собеседником», «другом» в отношении Я-Ты. Бубер считает, что у того и у другого в мире изначально имеются равные возможности для развития. Изначально по отношению к одной и той же реальности

²⁹ *Гайденко П.П.* Прорыв к трансцендентному: новая онтология XX века. С. 373.

у *разума* (интеллектуального «овладения», постижения субъектом объекта) и *экзистенции* (эмпатического «обращения» субъекта к объекту как субъекту) имеются равные условия. Однако с процессом все большей технизации жизни преобладающим становится отношение Я-Оно.

В понимании Бубера отношение Я-Ты не столько одностороннее, эмпатическое, сколько взаимное, симпатическое, ибо для существования каждой человеческой стороны этого отношения главным является обращение, взывание к Другому и ответ на зов Другого. Однако обращение к Ты невозможно с двух сторон одновременно, и поэтому эмпатия в Я на основе общего для сторон бытия, духа, пронизывающего Я и Ты, все же первичнее, чем симпатическое взаимодействие, о котором говорит Бубер.

За онтологизацией диалогического отношения Я-Ты Бубер не видит *гносео*-экологическую структуру эмпатии. Он говорит лишь о симпатии экзистенций, возможной на основе Sein. Тем самым в центре внимания оказывается экзистенциальная способность любить, являющаяся условием не только симпатии (на ней, будучи экзистенциалистом, останавливается Бубер), но и эмпатического способа понимания. При эмпатии экзистенция Одного обращается, взывает к Другому: «Войди в мое положение!» (призыв к эмпатии), а затем Другой отвечает на этот зов: «Я хорошо понимаю твое состояние и сочувствую» (эмпатический отклик). Эмпатия не обязательно должна быть вербализуема в отношении «субъект-субъект». Важны сами паттерны призыва и отклика, эмпатические релизеры и реакция на них.

Даже объект природного мира в отношении Я-Ты становится субъектом, однако вряд ли, если следовать Буберу, такое отношение обязательно должно быть взаимным, как не должно оно быть в связи с этим и Я-Оно отношением. В онтологии Бубера эмпатия не получает признание, ибо она претендует на гносеологический статус быть посредником в «субъект-объектном» и «субъект-субъектном» отношениях к миру. Она претендует быть не совсем техникой и не совсем симпатией, ибо представляет собой «субъект-субъектное» или «как бы субъектное» отношение. Она представляет собой и познавательный опыт, и онтологическое отношение.

Эмпатию можно отнести и к познавательно-действенному опыту, и к онтолого-бытийному отношению. То есть мы бы характеризовали ее как опыт познавательно-действенного бытийного отношения, а симпатию как онтолого-действенное бытийное отношение.

Бубера, как и многих других экзистенциалистов, во «встрече» Я-Ты в большей мере интересовала способность субъектов к ней, а не способ взаимодействия субъектов в ней, то есть онтологическая сторона, способность экзистировать некую вневременную и внепространственную симпатию как духовное, бытийное отношение. При этом концепция «Я-Ты отношения» стала некоторой конкретизацией такой экзистенциалистской идеализации, как «возврат к бытию», конкретизацией желаемого типа отношений между экзистенциями при достижении подлинного бытия. Однако сам путь «возврата к бытию» традиционно не был конкретизирован, а пожелание симпатии (когда отношение Я-Ты взаимно) в качестве способа такого движения выглядело бы утопическим и издевательским для практиков, прислушивающихся к философии. Другое дело — эмпатия, но за онтологическими высотами ее гносеотерапевтический и гносеологический статус М. Бубером так и не был замечен³⁰.

Та симпатия в отношении Я-Ты, о которой говорит Бубер, в онтологическом плане априорна по сравнению с социально-коммуникативной симпатией, несущей некоторую гносеологическую функцию.

По Буберу, «Я-Ты отношение» никак не связано с познанием. Лишь выйдя из этого отношения, можно познавать объект, бывший когда-то Ты. «Знания есть отдаление *Ты*», — пишет Бубер³¹. Но отдаление, заметили бы мы, не есть удаление. Возможно ведь и познавательное отношение, предусматривающее некоторое «слабое» отдаление, при котором действует уже не «взаимность» активности, а взаимность активности и пассивности — эмпатия. Здесь встреченный в своей уникальности не является уже ни Ты, ни Оно, а выступает в качестве «как бы Ты» и «как бы Оно». Такая ситуация подобна отношению взаимности между врачом и пациентом, психотерапевтом и клиентом. Но, согласно Буберу, это уже не есть собственно Настоящее, подлинное «Я-Ты отношение».

Никакая абстракция, никакое знание, никакая фантазия и даже никакая эмпатия, по мысли Бубера, не стоят между Я и Ты. Если эмпатия становится средством, техникой понимания, способом, то она обязательно препятствует встрече, разрушает непосредствен-

³⁰ См.: *Лифинцева Т.П.* Диалог как структура бытия в религиозном экзистенциализме Мартина Бубера // *История философии.* 1997. № 1. С. 48–58.

³¹ *Бубер М.* Я и Ты // *Квинтэссенция: Философский альманах.* М., 1992. С. 298.

ность отношения, где и Я, и Ты одновременно страдательны и активны. По сути дела Бубер предлагает нам чисто равновесную симметричную систему некоего единодушия, где в фокусе нашего внимания оказываются не полюса с их активными и пассивными «адвокатскими» и «обвинительными» характеристиками, а само качество дистанции между ними. «“Дух” не в Я, но между Я и Ты», — пишет Бубер³². Я либо так же активно, как Ты, либо так же пассивно, как Ты. Бубер не рассматривает ни Ты со стороны Я, ни Я со стороны Ты, ибо если бы он это делал, то было бы не просто «Я-Ты *отношение*», а «Я-Ты *отношение*» и «Я-Ты *отношение*», где либо «Я» — позитивный образец, либо «Ты». Реальное Я всегда воспринимает Ты как потенциальное Он, а Ты воспринимает Я точно так же. Ты даже в качестве своего иного выступает как потенциально чужое, чуждое, хотя бы и как свое чужое (первое такое Ты есть тело Я), то есть является образцом-запретом, ибо позитивный образец существования дорефлексивно уже дан Я, знающего Ты. Активность собственной экзистенции — вот позитивный образец для Я, текущий к нему из до-Я. Я прежде всего выбирает активность собственного бытия, которое «знаемо» как «перво-хорошее», и лишь затем выбирает впечатления собственного бытия, которые «знаемы» как «тоже-хорошее».

Бубер постулирует равноценность Я и Ты в их встрече, игнорируя, что в Я-Ты сторона Ты как таковая возможна лишь при условии, что ее так ценит сторона Я. Поскольку Бубер под «Я-Ты отношением» не имеет в виду некое архаическое, экстатическое слияние субъекта с миром, растворение в нем, то он и не вправе не замечать асимметрии «Я-Ты отношений», устойчивого неравновесия, при котором одна из сторон стремится доминировать в том, чтобы стараться не доминировать над другой стороной. А стремится к этому сторона Я, которая может приписывать такое же стремление и стороне Ты, но свое стремление ощущает сильнее и — в силу лучшей знаемости — позитивнее.

Эмпатии нет места в буберовском идеальном отношении Я-Ты, но есть место в реальном, где Я эмпатизирует ради восстановления теперь уже недостижимой идеальной симпатии. Эмпатия играет роль не идеального образца-цели «Я-Ты отношения», а реального образца-средства достижения идеальной симпатии в «Я-Ты отношении». Она выполняет функцию не декларативного образца, не вербального правила, которое противоречит реальным непосредственным образцам несимпатического поведения, а функцию реального

³² Бубер М. Я и Ты. С. 317.

образца сочувственного поведения, корректирующего образцы не-симпатического поведения. Эмпатия и «Я-Оно отношение» к миру как непосредственные образцы деятельности сильнее вербального правила «Я-Ты отношения». Действующие средства сильнее идеальной цели. Бубер же говорит другое: «Всякое средство есть препятствие. Лишь там, где все средства рассыпались в прах, происходит встреча»³³. Эмпатия в большей степени годится на роль непосредственного и поэтому предпочитаемого позитивного образца, чем буберовское «Я-Ты отношение», в реальности выступающее скорее пока как вербальное предписание и поэтому воспринимаемое преимущественно как образец-запрет. А согласно незнакомой еще М. Буберу, но ныне развивающейся «рефлексивной психологии» В.А. Лефевра, «образцы-запреты слабее позитивных образцов»³⁴. То есть Бубер, конечно, прав, что у «Я-Ты отношения» идеально-онтологический статус выше, чем у эмпатии, но он не прав в том, что «Я-Ты отношение» обладает высоким конкретно-деонтологическим статусом по сравнению с эмпатией. Бубер совершает ошибку, представляя «Я-Ты отношение» как позитивный образец, ибо не учитывает реалий, где доминируют «Я-Оно отношения», он дискредитирует цель, не предлагая соответствующие средства, *изменяющие* эти «Я-Оно отношения». Теоретическая утопия равновесных и симметричных «Я-Ты отношений» выглядит слабее практической утопии неравновесных и асимметричных «эмпатических Я-Ты отношений». Эмпатия есть *средство-цель*, сдерживающее процесс объективации Ты в Оно, процесс овеществления, на который обречено Ты.

Для Бубера «Я-Ты» — это одно слово, одно (α -априорное и ω -эсхатологическое) идеальное непознавательное отношение, у которого онтологический статус выше всяческих познавательных действительных отношений, в том числе выше и онтологического статуса эмпатии. Это так, когда Бубер говорит о неосознаваемом «до-Я-Ты отношении». Однако способность к такому отношению он имплицитно все же отличает от способности Я-Ты отношения, и явно отличает от генетически последующего Я-Оно отношения. Именно неосознаваемое «до-Я-Ты отношение» априорно и идеально симпатийно. Что же касается «Я-Ты отношения», то оно уже предполагает некоторую долю активности осознания со стороны Я, обнаруживающего в себе Ты: различие до-Я и Я, души и тела. Это

³³ Бубер М. Я и Ты. С. 300.

³⁴ См.: Розов М.А. От зерен фасоли к зернам истины // Вопросы философии. 1990. № 7. С. 45–49.

отношение уже не есть в онтологическом смысле взаимность в настоящем. Оно предполагает переход к «Я-Оно отношению», к познанию и использованию. Оно предполагает асимметрию, где Ты возможно посредством эмпатии со стороны Я. Я осознает себя как субъективность, свою способность быть, и переходит к познанию своего способа бытия, переходит от «Я есть» к «Я активно», «Я эмпатийно» и так далее.

Эмпатия в онтогенезе

В современной мировой психологической науке существует огромное количество теоретических и экспериментальных исследований, посвященных изучению особенностей проявления и становления эмпатии в онтогенезе. По данным К.Б. Кларка, лишь в 1978 году было опубликовано 8 статей, которые рассматривали возрастные особенности эмпатии³⁵. По данным статистики публикаций по психологии за 1993–1996 годы в среднем также ежегодно публиковалось 8 статей, затрагивающих данную тематику.

Ограничиваясь философскими рамками нашей работы, я не буду глубоко вникать во все многочисленные нюансы психологических исследований, подвергать специальному анализу экспериментальные данные. Я лишь предлагаю обратиться к тем основным психолого-теоретическим классификациям и выводам, которые представлены в современной — по большей части западной — психологической литературе.

Согласно Мартину Хоффману, эмпатия как аффективная реакция на дистресс Другого в онтогенезе проходит ряд стадий, в ходе которых усиливаются ее когнитивный и альтруистический мотивационный компоненты. С возрастом эмпатическая реакция не только все более и более осознается индивидом, переходит из моторно-подражательного в ментальный план, но и все более энергичнее направляется на то, чтобы избавиться от вызывающего ее актуально переживаемого Другим дистресса. А лучший путь для индивида, чтобы избавиться от своего эмпатического дистресса, состоит в том, чтобы помочь Другому, то есть совершить альтруистический акт³⁶.

³⁵ См.: *Clark K.B.* Empathy. A Neglected Topic in Psychological Research // *American Psychologist*. 1980. Vol. 35. N 2. P. 187.

³⁶ См.: *Hoffman M.L.* Development of Prosocial Motivation: Empathy and Guilt // *The Development of Prosocial Behavior* / Ed. by N. Eisenberg. N.Y., 1982. P. 290.

В связи с этим эмпатия оказывается необходимым условием формирования у детей помогающего поведения, лежащего, как известно, в основе социальности.

Источниками же самой эмпатии в ее различных качествах, соответствующих этапам онтогенеза, по М. Хоффману и Э. Стаубу, являются (1) «примитивная эмоциональная отзывчивость ребенка на дистресс другого», (2) «позитивная оценка других людей» как «компонент просоциальной ориентации», (3) «чувство единства с другими человеческими существами», (4) понятие о себе, которое воздействует на связь «Я — Другой»³⁷.

Хоффман выделяет следующие четыре онтогенетических уровня проявления эмпатического дистресса:

- 1) глобальная эмпатия (возраст: от рождения до года);
- 2) «эгоцентрическая» эмпатия (1—2 года);
- 3) эмпатия, направленная на чувства другого (2—4 года);
- 4) эмпатия, направленная на общее бедственное положение другого (старше 4 лет).

Первый уровень характеризуется тем, что в это время дети еще не могут дифференцировать себя от других, а переживание дистресса другими для них очень часто остается неясным. Однако «младенец может испытывать аффект заражения без узнавания источника аффекта»³⁸. В течение первых двух месяцев со дня рождения наблюдается такой вид эмпатического проявления, как «*реагирующий плач новорожденного*». «Давно известно, — поясняет особенности данного онтогенетического этапа эмпатии М.Л. Хоффман, — что младенцы плачут на звук чьего-либо другого плача. Первые контрольные исследования этой реакции на плач были проведены Симнером (1971), который обнаружил ее у младенцев 2—3-х дней от роду. Он также установил, что плач не был похож на реакцию, вызванную вредным физическим стимулом, поскольку младенец не плакал в той же мере громко и интенсивно на нечеловеческие звуки»³⁹.

Примерно в это же время начинает развиваться и второй вид эмпатического проявления, который наиболее явно наблюдается в возрастном периоде *от 2-х до 6-ти месяцев* от роду. Хоффман назы-

³⁷ См.: Staub E. A Conception of the Determinants and Development of Altruism and Agression: Motives, the Self, and the Environment // Altruism and Agression. Biological and Social Origins. Cambridge, 1986. P. 141—142.

³⁸ Eisenberg N., Strayer J. Critical Issues the Study of Empathy // Empathy and its Development / Ed. by N. Eisenberg et al. Cambridge, 1987. P. 6.

³⁹ Hoffman M.L. Development of Prosocial Motivation: Empathy and Guilt. P. 282.

вает этот вид «классическое обусловливание». У младенца развивается физиогномическое восприятие здесь гораздо раньше, чем восприятие вещей и телесных движений. «Ребенок, например, значительно раньше начинает воспринимать ласковое или угрожающее выражение лица другого человека, чем неодушевленные предметы, будь то даже яркие игрушки»⁴⁰. По небесспорным, правда, исследованиям Т.М. Филда (1982), новорожденные, которым от рождения всего около 36 часов, уже имитируют выражение лица взрослого, фиксируют свой пристальный взгляд на нем. «В ныне классических исследованиях Мельтзофа и Мура (1977), — отмечает Лесли Браверс, — подтверждается способность младенцев, которым менее 3-х дней от роду, подражать взрослым, открывая и закрывая свои рты и высовывая свои языки. <...> Остер (1978) описал циклы пристального взгляда, фиксирующегося на озабоченном и улыбающемся лице вместе с комплексом лицевых движений, сопровождающих улыбку у младенцев 3–4-х недель от роду»⁴¹. В двухмесячном возрасте у ребенка уже формируется опыт наблюдения за дистрессом другого человека, когда, например, аффективное состояние матери переносится к нему через физическое прикосновение. «Например, — пишет Хоффман, — если мать обеспокоена и напряжена, то ее тело может делаться жестким, и при этом ребенок может также испытывать дистресс. Впоследствии лицевая и вербальная выразительность матери, которая сопровождает ее дистресс, может обуславливать тот стимул, что вызывает дистресс у ребенка даже в отсутствии физического контакта»⁴².

В возрасте 7–10 месяцев у ребенка обнаруживается такой вид эмпатического проявления, как «прямая ассоциация». Примером здесь может служить такая обычная ситуация, в которой ребенок видит другого ребенка, который случайно порезался и плачет. Вид крови, звук плача или какие-либо другие раздражители, исходящие от пострадавшего или от самой ситуации, напоминают наблюдающему эту сцену ребенку о его собственном прошлом опыте боли и могут, заразив его, вызвать реакцию эмпатического дистресса. «Данный вид, — поясняет Хоффман, — не требует совместного и одновременного дистресса в себе и в других. Здесь достаточно того, что наблю-

⁴⁰ Филатов В.П. Парадоксы эмпатии. С. 188.

⁴¹ Brothers L. A Biological Perspective of Empathy // American Journal of Psychiatry. 1989. Vol. 146. N 1, January. P. 13.

⁴² Hoffman M.L. Development of Prosocial Motivation: Empathy and Guilt. P. 283.

датель имеет *прошлый* опыт боли или дискомфорта. Дистрессовые чувства, что сопровождали эти прошлые переживания, затем вызываются дистрессовыми раздражителями, исходящими от жертвы»⁴³.

Четвертый вид эмпатического проявления — «*мимикрия*» — действует на протяжении всего возрастного периода *от рождения до 10 месяцев*. Эмпатия здесь предстает как врожденный изоморфический отклик на выражаемые эмоции другого человека, как моторное отзеркаливание мимики и пантомимики, взгляда, высоты, интонации, ритма, пауз, тембра голоса⁴⁴. Через подобное внешнее подражание начинается осуществляться первичная социализация, освоение социально значимых паттернов поведения в повседневной жизни.

Второй онтогенетический *уровень* эмпатического дистресса характеризуется тем, что годовалые дети еще не могут в полной мере различать свои и чужие внутренние состояния. Они пока еще склонны их смешивать. Так, видя, что взрослый о чем-то грустит, ребенок предлагает ему взять любимую свою игрушку, приносит больной маме любимую свою книжку или же, когда видит своего плачущего друга, скорее бежит за своей мамой, чтобы та утешила плачущего. То есть ребенок начинает заботиться о комфорте другого точно так, как он заботится о собственном комфорте. В этом проявляются первые ростки внутреннего сочувствия и делается шаг к *третьему уровню*, где у двух-, трех- и четырехлеток эмпатия уже направляется на чувства другого. На этом уровне происходит осознание чувств других людей как отличных от собственных чувств и независимых от них. Дети могут узнавать и отвечать эмпатично на счастье и печаль у других в сходных ситуациях. Они начинают эмпатизировать таким более сложным эмоциям, как разочарование и чувство измены. Возникает способность к такому виду эмпатического проявления, как «*символическая ассоциация*». Она появляется у детей в возрасте *от 9–10 месяцев до 3-х лет* и выражается в том, что ребенок уже может не только реагировать на актуально протекающий дистресс другого, но и интерпретировать изображение, символизацию этого дистресса, письменное повествование о нем. Данный вид остается «в большей степени произвольным, однако и слова, и картинки служат главным образом в качестве посредников между дистрессом жертвы и эмпатическим откликом наблюдателя»⁴⁵.

⁴³ Hoffman M.L. Development of Prosocial Motivation: Empathy and Guilt. P. 283.

⁴⁴ См.: Ibid. P. 283–284; Omdahl B.L. Cognitive appraisal, emotion, and empathy. Mahwah, 1995. P. 25–31.

⁴⁵ Hoffman M.L. Development of Prosocial Motivation. P. 284.

Было замечено, что реакции детей на картинки с ситуациями-раздражителями, стимулирующими проявление эмпатии, в основном от двух факторов: (1) уровня эгоцентризма, проявляемого воспринимающим, и (2) степени того, насколько воспринимающий откликается на стимульную ситуацию как противоположную его собственной⁴⁶.

По-прежнему для детей большую роль играет восприятие мимики и пантомимики того, кто испытывает дистресс. Так, «двух- и пятилетние дети, которые фокусировались на эмоционально-экспрессивных раздражителях, оказались одинаково более социально коммуникабельными, чем их ровесники, которые фокусировались на ситуационных раздражителях»⁴⁷.

В то время когда у большинства детей активно начинают формироваться навыки социального взаимодействия, у некоторых обнаруживаются и явные задержки в развитии способности реагировать на эмоциональную экспрессию и направленную к ним вербальную коммуникацию других людей, а также способности выражать собственные эмоциональные состояния и устанавливать с другими вербальную и невербальную коммуникацию. Такое нарушение общения может быть связано с синдромом раннего детского аутизма. «Установлено, что данный синдром встречается примерно в 3–6 случаях на 10 000 детей, обнаруживаясь у мальчиков в 3–4 раза чаще, чем у девочек»⁴⁸.

Аутист, так же как и «абстрагирующий» у В. Воррингера (1906) и «интроверт» у К.Г. Юнга (1921), «испытывает настоящий страх перед слишком быстрой или слишком сильной сменой раздражений»⁴⁹. Еще Э. Блейлер (1912) обращал внимание на во многом общую природу аутизма и интроверсии⁵⁰. Дабы найти успокоение от динамического хаоса окружающего мира, аутист погружается в собственный внутренний мир, который соприкасается с внешним лишь через стереотипное поведение, геометризацию и ритмизацию пространства, копирование звуков (эхолалию), молчание и автоматизмы. Аутист, говоря словами М. Вебера, совершает «бегство от мира». Для

⁴⁶ См.: *Omdahl B.L. Cognitive appraisal, emotion, and empathy.* P. 19.

⁴⁷ *Strayer J. Affective and cognitive perspectives on empathy // Empathy and its development / Ed. by N. Eisenberg. Cambridge, 1987. P. 223.*

⁴⁸ *Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи.* М., 1997. С. 17.

⁴⁹ *Юнг К.Г. Психологические типы.* М., 1996. С. 356.

⁵⁰ См.: *Блейлер Э. Аутистическое мышление // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления.* М., 1981. С. 113.

него, как и для представителя Востока (Индии, по Веберу), «объект является одушевленным априори и властвует над ним, и потому субъект отступает перед ним и абстрагирует свои впечатления»⁵¹. Он отступает от своей динамической тождественности с объектом, от бессознательного архаического тождества. Аутист, как и архантроп времени «мистического соучастия», отказывается от эмпатии, которой у него изначально и так в избытке. С помощью абстрагирования он ведет бессознательную борьбу с гипнотическим влиянием объекта. Он ощущает страх и немощь перед довлеющим панпсихизмом мира, который таковым является в силу априорного бессознательного перенесения на него чувств самого субъекта. Аутизм, согласно В. Марк, имеет «архаические корни», представляет собой некую задержку на функциях архаического характера, свойственных психике⁵². Аутист избегает социальной эмпатии, но эмпатия в своей реликтовой форме у него остается и проявляется порой в «сверхочарованности» «определенными звуковыми и зрительными впечатлениями, вызванными, например, восприятием шуршания, музыки, света лампы, теней, узора обоев на стене...»⁵³. «Фиксируется, — отмечают психологи, — симбиотическая связь, но не развивается настоящая эмоциональная привязанность, которая выражается в возможности сопереживать, жалеть, уступать, жертвовать своими интересами»⁵⁴.

Весь парадокс, видимо, состоит в том, что аутист потому так агрессивно защищается от воздействия внешних непривычных ему раздражителей, что слишком чувствителен, «биоэнергетически» сопричастен окружающему миру. Она изначально ощущает свою поглощаемость этим миром и по некой генетической программе сопротивляется всяческому контактам с его неопределенной частью, с социально-творческими элементами и закрывается от него. Как и архантроп, и отчасти интроверт, аутист противостоит своим хаотическим переживаниям тем, что заключает их в домагические символические формулы, обезвреживает их в орнаменте, в чередовании одних и тех же действий. Он больше ориентируется не на временную, а на пространственную структуру, как бы дрейфуя от одного объекта к другому⁵⁵. Он действует не социально и комму-

⁵¹ Юнг К.Г. Психологические типы. С. 357.

⁵² См.: Марк В. Архаические корни аутизма // Вопросы философии. 1993. № 12. С. 66–68.

⁵³ Никольская О.С. и др. Аутичный ребенок: пути помощи. С. 21.

⁵⁴ Там же. С. 32.

⁵⁵ Там же. С. 44.

никативно, а экологично: если мир не вредит ему, то он не вредит миру и себе. Он не реагирует эмпатически на локальные дистрессы других, поскольку изначально погружен в глобальный дистресс. Для него выживание — это бессознательное подавление в себе любого эмпатического дистресса. Отсюда наблюдающийся у аутистов «дефект эмпатии», причина которого остается для многих исследователей неизвестной⁵⁶.

Когда нормально развивающийся ребенок достигает возраста 4–5 лет, он выходит на *четвертый уровень* эмпатического дистресса. Данный уровень характеризуется тем, что ребенок вследствие появления у него концепции себя и других как наделенных особыми историями и идентификациями получает осознание того, что у других есть чувства и вне непосредственной ситуации. На этом уровне эмпатический аффект ориентирован не только на преходящий, ситуативный дистресс другого, но и учитывает общее жизненное состояние человека. Например, беспечно играющий, но больной ребенок будет восприниматься наблюдателем скорее с грустью, чем с радостью или по крайней мере со сдержанной радостью⁵⁷.

В возрасте от 4–5 до 12–13 лет у детей обнаруживается уже способность к такому виду проявления эмпатии, как «*принятие роли*». Данный вид отличается от онтогенетических предшествующих ему тем, что «обычно включает в себя намеренный когнитивный акт представления себя на месте другого». «Представление себя на месте другого, — поясняет Хоффман, — может произвести эмпатический отклик потому, что оно обладает силой, способной вызвать ассоциации с реальными событиями из собственного прошлого, в котором действительно переживались подобные воспринимаемым эмоции. Здесь, конечно, есть некоторое сходство с уже рассмотренным ассоциативным видом. Важное же различие состоит в том, что в данном случае вызывающий стимул является психической репрезентацией себя в ситуации другого. И этот вид проявления запущен когнитивной реструктуризацией и трансформацией событий (то, что случилось с другим, выглядит как то, что случилось со мной), являясь, таким образом, более подлежащим сознательному контролю»⁵⁸.

Усиление когнитивного элемента существенно определяет стратегию поведения субъекта по отношению к объекту эмпатии и по

⁵⁶ См.: *Brothers L.* A Biological Perspective of Empathy. P. 13.

⁵⁷ См.: *Hoffman M.L.* Development of Prosocial Motivation: Empathy and Guilt. P. 289.

⁵⁸ *Ibid.* P. 284.

сдерживанию собственных инстинктивных реакций. Учителя и психологи экспериментально фиксируют факт, что у детей в возрасте 6–7 лет, особенно у мальчиков, эмпатия начинает становиться главным фактором сдерживания агрессии⁵⁹.

«Однако, — замечает Хоффман, — у детей эмпатия выступает лишь в качестве просоциального мотива и еще не побуждает к альтруистическому поведению как действенному самопожертвованию»⁶⁰. То есть «личностная форма» эмпатии и собственно «сочувствие» развиваются у детей лишь к подростковому возрасту, считает Т.П. Гаврилова, тогда как «сопереживание» «возникает в онтогенезе раньше»⁶¹. В отличие от сочувствия оно эгоцентрично, направлено не столько на благополучие другого, сколько на собственное. При существующей амбивалентности «нравственное побуждение / собственная потребность» эмпатия у младших подростков неустойчива. Чем более значимым и конкретным оказывается для них объект эмпатии, содержание его переживаний или ситуация, в которой он находится, тем устойчивее сочувствующая тенденция в эмпатии⁶².

Активная индивидуальная и групповая самоидентификация детей в среднем и старшем подростковом возрасте, стремление выделить свою растущую самость из окружающего мира приводят к значительному снижению интенсивности эмпатии. По словам С.Д. Дерябо и В.А. Ясвина, онтогенетические эпохи тотальной антропоморфизации (дошкольный возраст) и избирательной субъективизации (начало подросткового) к старшему подростковому возрасту сменяются объектно-прагматическим отношением к *природному* миру⁶³. Порой немотивированная агрессия подростков по отношению к собственным родителям, детям младшего возраста и животным есть некое бегство от первородной растворенности в жесткую выделенность, это показатель того, что Я ищет опору в сущем, избегая безымянных просторов бытия.

⁵⁹ См.: *Feshbach N.D., Feshbach S. The Relationship Between Empathy and Agression in Two Age Group// Development Psychology. 1969. N 1. P. 102–107.*

⁶⁰ *Hoffman M.L. Development of Prosocial Motivation: Empathy and Guilt. P. 292.*

⁶¹ *Гаврилова Г.П. Анализ эмпатийных переживаний младших школьников и младших подростков // Психология межличностного познания. М., 1981. С. 132.*

⁶² Там же. С. 137.

⁶³ См.: *Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. С. 225–238.*

Завершая рассмотрение темы онтогенеза эмпатии от рождения до подросткового возраста, следует особо отметить, что оно было по необходимости ограничено рамками, задаваемыми и культурфилософским аспектом нашей работы, и преобладающими в зарубежной и отечественной психологии коммуникативным и просоциально-альтруистическим аспектами данной проблематики. Думается, что крен в сторону изучения преимущественно коммуникативной функции эмпатии в онтогенезе будет преодолен в последующих исследованиях, посвященных онтогенезу естественной (экологической) гносеотерапевтической (катартической) ее функции. Последняя тесно связана с восприятием природных и простых геометрических форм.

Освоение эмпатического действия в процессе социализации

Первые годы своей жизни человек, как правило, проводит в семье и/или в детском дошкольном учреждении, где проходит его первичная социализация. Под социализацией следует понимать онтогенетический процесс неосознанного и осознанного «перенимания-от-другого» того значимого и социального мира, в котором другие уже живут⁶⁴. С первых месяцев своего рождения младенец находится в среде просоциальных взаимодействий со значимыми другими. В норме эта среда предстает как «априорное семейное тождество» (К.Г. Юнг), характеризуется «базовым доверием» (Э. Эриксон) и «безопасной ранней привязанностью» (М.А. Барнет) между младенцем и заботящимися о нем. Такая привязанность, отмечают психологи, обычно предшествует ранней заинтересованности в других и является предварительным условием для дальнейшего развития эмпатии. Исследователи обоснованно предполагают, что «дети с сильным чувством доверия и безопасности, полученным от безопасной привязанности к своим родителям, будут менее озабочены удовлетворением исключительно своих собственных потребностей и окажутся более отзывчивы по отношению к потребностям других, чем дети, испытавшие меньшую безопасную привязанность к заботящимся о них»⁶⁵. И действительно, измерения эмоциональной

⁶⁴ См.: Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. М., 1995. С. 212.

⁶⁵ Barnett M.A. Empathy and Related Responses in Children // Empathy and its Development / Ed. by N. Eisenberg et. al. Cambridge, 1987. P. 150.

эмпатии показали, что матери высоко эмпатичных сыновей подросткового возраста были более нежно любящими, чем матери менее эмпатичных подростков. А высоко эмпатичные студенты характеризовали своих родителей как более нежно любящих их в детстве в отличие от менее эмпатичных студентов, которые воздерживались от таких характеристик⁶⁶. Конечно же, это всего лишь тенденция, в которой не учтены индивидуальные различия у детей в их склонности к эмпатии, а также различия в характеристиках и социализированных стилях родителей. Психологи полагают, что такого рода исследования требуют не лабораторного, а естественного наблюдения, которое по причине «мой дом — моя крепость», пожалуй, затруднительно.

Таким образом, сам характер отношений в семье между ребенком и в основном матерью в ходе первичной социализации способствует развитию способности к эмпатии. Кстати, данный — коммуникативный — аспект развития эмпатии мы уже более или менее подробно рассмотрели выше, когда речь шла об онтогенезе. Теперь же следует остановиться на освоении индивидом в ходе социализации такого эмпатического действия, как персонификация и «вживание в образ» одушевленного или до того еще неодушевленного другого. То есть внимание будет направлено на становление способности принимать или, точнее, перенимать не только социальные роли, роли персонажей действительности, но и любые воображаемые роли. Речь будет идти о еще пока встречающемся в повседневной жизни и невербально и вербально проявляемом вчувствовании в персонифицированный объект и эмпатическом действии в образе другого.

Давайте будем исходить в своих рассуждениях из того практически достоверного положения, что в процессе первичной социализации ребенок путем идентификации с родителями или столь же значимыми другими людьми усваивает указанные эмпатические паттерны поведения, которые благодаря филогенетически сформированному механизму трансляции жизненного опыта, трансляции «экологически значимой культурной информации» (И.А. Бескова) передаются от одного поколения к другому. И.А. Бескова считает, что внимательное изучение такого рода механизмов трансляции опыта позволит «объяснить то обстоятельство, что, например, для представителя современной технократической цивилизации оказывается доступным (в какой мере и с какими оговорками — это другой вопрос) культурно-исторический опыт достаточно удаленных

⁶⁶ *Barnett M.A. Empathy and Related Responses in Children. P. 151.*

во времени цивилизаций — вплоть до архаичных форм восприятия мира...»⁶⁷. Следуя концепции Эрика Берна, согласно которой структуру «Я» образуют состояния «Родитель», «Взрослый», «Ребенок», Бескова выдвигает предположение о том, что в процессе такой «вертикальной трансляции экологически значимой культурной информации каждый родитель передает своему ребенку не только психические содержания, соответствующие своему Родителю, но и свой собственный опыт (своего Взрослого)», в результате чего «накопление информации идет как бы по двум направлениям: с одной стороны, определенная часть усваиваемых в ходе подобной трансляции содержаний будет составлять (и передавать из поколения в поколение пусть и в измененной и скрытой форме) компоненты архаичного опыта. Но вместе с тем будут передаваться и усваиваться и те компоненты культуры, которые идут параллельно развитию цивилизации и которые фиксируют знания, мнения, стереотипы, представления, характерные для каждой данной эпохи»⁶⁸.

В ходе первичной социализации ребенок, имеющий относительно ограниченный доступ к внешней социальной реальности, идентифицируясь со значимым взрослым, преимущественно усваивает не взрослую (горизонтальную) программу, а родительскую (вертикальную), ибо самый значимый взрослый есть Родитель. По вертикальной трансляции «Родитель» ребенок принимает и усваивает такую архаичную форму восприятия, как реликтовая эмпатия («архаичное тождество», по К. Юнгу), а по горизонтальной трансляции «Взрослый» — правила социальной коммуникации, общения. Если первая трансляция более или менее искаженно доносит реликтовую эмпатию как «знание через действие» (Д.А. Стюарт), то вторая — коммуникативную эмпатию как «знание через слово». Трансляция «Родитель», согласно Э. Берну, формирует у индивида «сценарий» на всю жизнь. «Сценарий, — пишет Берна, — это программа поступательного развития, выработанная в раннем детстве под влиянием родителей и определяющая поведение индивида в важных аспектах его жизни»⁶⁹. Дается и формула: «РРВ — Пр — Сл — ВП — Итог, где РРВ — раннее родительское влияние, Пр — программа, Сл — склонность следовать программе, а ВП — важнейшие поступки»⁷⁰.

⁶⁷ Бескова И.А. Как возможно творческое мышление? М., 1993. С. 113.

⁶⁸ Там же. С. 114–115.

⁶⁹ Берна Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. СПб., 1992. С. 370–371.

⁷⁰ Там же. С. 372.

В нашем случае программа задается наследованием эмпатических паттернов поведения, а склонность следовать программе зависит и от индивидуально-психологических особенностей ребенка, и от степени нагруженности самой программы, и от характерных особенностей раннего родительского влияния. Если нежно любящие, коммуникативно-эмпатические родители к тому же достаточно активно — невербально и вербально — демонстрируют такие проявления реликтовой эмпатии, как персонификация объекта и, возможно, пребывание в образе объекта, то нормальный ребенок, активно принимающий трансляцию «Взрослый» по данному сценарию, вполне может рано или поздно прийти к совершению важнейших альтруистических и/или творческих поступков.

Однако в данном сценарии представлен баланс трансляций опыта архаичных и цивилизационных форм восприятия. В большинстве же случаев трансляцию архаичного восприятия, специфика которого в том, что оно «определяет достижимость полного вчувствования человека в мир другого — будь то человек, дерево или животное», перекрывает трансляция опыта цивилизационных форм⁷¹. Даже современные традиционные культуры не могут в полной мере избежать влияния этой тенденции. Поэтому их специфическое мироощущение лишь «слабая копия, слепок того типа восприятия, которое было характерно для представителей архаичных культур»⁷². Былой синкретизм реликтовой эмпатии, наследуемый с помощью механизма трансляции Родитель — Ребенок, все более вытесняется логоцентризмом объясняющего понимания, передаваемого по линии Взрослый — Ребенок. Вертикальные связи традиции архаического восприятия искажаются и даже прерываются. А ведь такое «“реликтовое восприятие” отличалось непосредственностью, спонтанностью. В его основе лежало такое мироощущение, которое характеризовалось слитостью человека с миром природы, его растворенностью в ней, когда собственные впечатления и переживания представляли как составная часть, продолжение космических процессов. А космические процессы как бы вбирались в себя внутренним миром субъекта»⁷³. У человека современной культуры индустриального и постиндустриального общества остались лишь рудименты реликтового восприятия, реликтовой эмпатии. Вот их-

⁷¹ Бескова И.А. Как возможно творческое мышление? С. 127.

⁷² Там же. С. 126.

⁷³ Там же. С. 119.

то и осваивают в процессе в основном первичной социализации современные дети.

Доминирующая трансляция цивилизационных форм восприятия и коммуникативной эмпатии («я вам сочувствую») складывается по линии Взрослый (объективный социальный мир) — Ребенок тоже далеко не идеально. «Значимые другие, которые выступают посредниками между ним (ребенком. — *В.П.*) и этим (взрослым и социальным. — *В.П.*) миром, — пишут Бергер и Лукман, — модифицируют последний в процессе его передачи. Они выбирают те или иные аспекты этого мира в зависимости от того места, которое они занимают в социальной структуре, и от своих индивидуальных, биографических характерных особенностей. И социальный мир предстает перед индивидом в “отфильтрованном” виде, пройдя двойной отбор»⁷⁴. У ребенка, который идентифицирует себя со значимыми другими тем или иным способом и принимает (интернализует, осваивает) их роли и установки, здесь также запечатлевается родительский сценарий, который впоследствии довольно часто, по Э. Берну, требует психотерапевтической коррекции.

«Благодаря первичной социализации, — делают вывод Бергер и Лукман, — в сознании ребенка происходит абстрагирование от ролей и установок конкретных других до ролей и установок вообще»⁷⁵. Он приходит к идентификации себя с обобщенным другим, со всеобщностью других, то есть с обществом. Однако посредством значимых других происходит идентификация не только с параллельным настоящим социальным миром (цивилизацией), но и с перпендикулярным прошлым (архаикой). Если в первом случае интернализируется, например, отношение к зоо- и антропоморфным игрушкам как неодушевленным предметам, которые «не следует разбрасывать по комнате», то во втором случае — как к одушевленным («ему же больно»), или если в первом случае — «при нагревании молока в кастрюле оно закипело и выкипело из нее», «надо полить цветы», то во втором — «молоко убежало», «цветы тоже хотят пить».

О том, что феномен одушевления объекта и вчувствования в него возникает у ребенка не по внутренним онтогенетическим причинам, а по внешней причине трансляции «Родитель» опыта реликтовой эмпатии, свидетельствует такой факт: в отличие от современных детей постиндустриального общества современные дети традици-

⁷⁴ Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. С. 213–214.

⁷⁵ Там же. С. 216.

онных (проархаических) обществ в своей игровой культуре не знают одушевления неодушевленного.

Вот что по этому поводу думают ученые, изучавшие специфику детской культуры. Известный отечественный психолог Д.Б. Эльконин: «Ролевая игра <...> обладает своеобразной игровой техникой: замещением одного предмета другим и условными действиями с этими предметами. Мы не знаем достаточно точно, как дети овладевали этой техникой на тех ступенях развития общества, когда игра возникала как особая форма жизни детей.

Совершенно очевидно, что эта своеобразная игровая техника не могла быть результатом самостоятельной творческой изобретательности детей. Скорее всего, они заимствовали эту технику из драматического искусства взрослых, достаточно высоко развитого на этой ступени развития общества. Обрядовые драматизированные танцы, в которых условное изобразительное действие было широко представлено, бытовали в этих обществах, и дети были или прямыми участниками, или зрителями этих танцев. Есть поэтому все основания предполагать, что игровая техника была воспринята детьми из первобытных форм драматического искусства»⁷⁶. То есть замещение и одушевление не возникли спонтанно, а были транслированы по линии «Родитель — Ребенок». Это же подтверждают этнографические исследования М. Мид, обратившей внимание на мысли и повседневные игры детей о. Манус в Новой Гвинее: «Привычка одушевлять неживые вещи — пинать дверь, ругать нож, взывать к стулу, обвинять луну в подсматривании и т.п. — совершенно отсутствует у манус. Если мы наполняем души наших детей богатством фольклора — песнями, одушевляющими луну, солнце, звезды, загадки, сказками, манус не делают ничего подобного.<...> В то время как мы приписываем луне пол и называем ее “она”, язык манус не различает родов: он, она, оно — все это “третье лицо единственного числа”. <...> Мне никогда не удавалось убедить детей поругать неодушевленные предметы. На мою реплику “О, это плохое каноэ, оно уплыло”, они всегда отвечали: “Но Пополы забыл его привязать” или же: “Бопау очень плохо его привязал”. Это показывает, что, так сказать, “естественная” тенденция наших детей одушевлять неживое фактически прививается им их родителями»⁷⁷. Из 30 тысяч рисунков малолетних детей, которые собрала М. Мид, она «не

⁷⁶ Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1978. С. 63–64.

⁷⁷ Мид М. Культура и мир детства. Избранные произведения. М., 1988. С. 212–213.

нашла ни одного, персонифицирующего природное явление или неодушевленный предмет»⁷⁸.

Дети начинают одушевлять предметы и входить в роли различных персонажей лишь после того, как смогли запечатлеть в себе паттерны подобного поведения взрослых. Онтогенетически рано бессознательно вчувствуясь в действия значимых других, они постепенно осваивают филогенетически раннее вчувствование в объекты окружающего мира. Согласно анализу экспериментальных исследований по психологии детской игры, лишь «в самом конце раннего детства, между двумя с половиной и тремя годами, появляются первые начатки роли»: зоо- и антропоморфные игрушки персонифицируются, и появляется разговор ребенка от их лица⁷⁹. Конечно, те паттерны одушевления и вчувствования, которые ребенок когда-то запечатлел, воспринял от взрослых, «никогда не воспроизводятся в игре совершенно так же, как они представлялись в действительности. Игра ребенка, — отмечал Л.С. Выготский, — не есть прошлое воспоминание о пережитом, но творческая переработка пережитых впечатлений, комбинирование их и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребенка»⁸⁰.

Однако с освоением эмпатического действия в ходе социализации ребенок развивает не только свое творческое воображение, но и сензитивность в различных коммуникативных ситуациях, свой социальный интеллект. Многообразие наблюдаемой в детстве эмоциональной экспрессии окружающих людей и родительское одушевление неодушевленных предметов и игрушек («ему же больно», «а если с тобой так») помогает ребенку в этом. Уже упоминавшийся исследователь онтогенеза эмпатии М.Л. Хоффман считает, что «социализация, которая позволяет детям переживать различные эмоции, скорее будет увеличивать вероятность их способности к эмпатизации с этими эмоциями, чем защищать от них. Все это позволит расширить их эмпатические возможности»⁸¹. При этом большое значение может иметь «принятие роли», которое позволит «заострить детское когнитивное чувство других и увеличить вероятность того,

⁷⁸ Мид М. Культура и мир детства. Избранные произведения. С. 214.

⁷⁹ Эльконин Д.Б. Психология игры. С. 166.

⁸⁰ Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1991. С. 7.

⁸¹ Hoffman M.L. Development of Prosocial Motivation: Empathy and Guilt. P. 305.

что он или она будут оказывать внимание другим, расширяя, таким образом, свою эмпатическую способность»⁸².

Эмпатия является не только важным условием трансляции опыта предыдущих поколений, выступая в виде идентификации ребенка со значимыми другими и в качестве коммуникативной эмоциональной эмпатии, но и одним из компонентов содержания самого этого опыта. Она предстает как особый опыт коммуникации со своим(и) и чужим(и), как особый способ ассимиляции мира в познавательном действии начиная от такой примитивной формы, как «внешнее подражание», и заканчивая более развитым «внутренним подражанием»⁸³. Последнее как собственно эмпатия наряду с рефлексией — суть ролевых игр детей. «Наличие эмпатии, — пишет Н.П. Аникеева, — необходимо, во-первых, для реального плана игры — как учет психических состояний партнеров. Во-вторых, высокая степень эмпатии требуется при переходе от реального плана в воображаемый — как эмоциональная идентификация себя с игровым персонажем, роль которого исполняется. В-третьих, находясь в роли, необходимо чувствовать ролевые переживания напарника»⁸⁴.

К концу первичной и в начале вторичной социализации именно в коллективных сюжетно-ролевых играх эмпатия выступает как средство стимуляции и тренировки этических и эстетических чувств, навыков продуктивного социального взаимодействия. (Своеобразным справочником по таким играм является книга: Шмаков С.А. Игры учащихся — феномен культуры. М., 1994). Игра подготавливает переход к вторичной социализации, дает ребенку необходимые навыки к интернализации им «семантических полей, структурирующих обыденные интерпретации и поведение в рамках институциональной сферы»⁸⁵. В игре на основе архаического эколого-эмпатического *пан*центризма осуществляется эколого-эмпатический *диа*центризм, содержащий в себе как *эго*- (детское), так и *социо*центризм (взрослое). Игра — это дискретный опыт, навязчивые кратковременные попытки практически исполнить гармоническое сочетание несочетаемых на длительное время модусов бытия: эмпатии и рефлексии,

⁸² *Hoffman M.L.* Development of Prosocial Motivation: Empathy and Guilt. P. 306.

⁸³ Подробнее см.: *Лай В.* Экспериментальная дидактика. СПб., 1905. С. 65–81.

⁸⁴ *Аникеева Н.П.* Воспитание игрой. М., 1987. С. 26.

⁸⁵ *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности. С. 225.

природного, самостоятельного и социального. Игра — это сокрытие и открытие (выглядывание, мерцание, неожиданность, поиск), отождествление и разотождествление, воображение и его телесно-двигательное проживание, иллюзорное и реальное. В спонтанной игре обнаруживаются формы «чистого движения» (термин Пиаже). Игра рождается с эмпатическим действием, чтобы подготовить его к гибели во вторичной социализации, где происходит отказ от прежнего игрового баланса эмпатии и рефлексии в пользу последней. Там «ведущей» (термин советских психологов-марксистов) деятельностью становится учебная, которая следует уже такому механизму трансляции опыта, как «Взрослый — Ребенок». В ней-то теперь особенно активно происходит вытеснение освоенных в первичной социализации рудиментарных форм реликтового восприятия вообще и реликтовой эмпатии в частности. С началом вторичной социализации в современном индустриальном обществе, с началом учебы в школе с помощью авторитарной — и преимущественно снова женской! — педагогики (правда, теперь уже официальной) и воинствующего — при декларации мирных намерений — школьного рационализма у ребенка начинает подавляться еще не прочно сформированный кинестезис эмпатии, ее невербальная суть. Игры из миропонимающих превращаются в соревновательные. Персонафикация и вчувствование в объект без всякой надежды на продуктивную преемственность от предыдущего этапа социализации изгоняются из школьного образования ради оптимизирующих — какой ценой! — формальных методов, которые в большей мере рассчитаны на то, чтобы обеспечить не столько миропонимание (пусть даже не эколого-эмпатическое), сколько совершенно нетворческое запоминание. И действительно, зачем во вторичной социализации творчески усваивать институциональный контекст, ведь «правила надо выучить», а не понимать? На самом деле с трудом выученное затем с легкостью забывается как раз потому, что осталось непонятым. Это объясняется тем, что формально учителя как институциональные функционеры ориентированы лишь на передачу социального знания, социальной памяти. Передал, а дальше будь что будет. Ученик же волен взять-не взять, взять, но потом выбросить из головы, взять в свой интеллектуальный багаж.

Конечно, хороший учитель старается учесть особенности первичной социализации в своих педагогических технологиях, «придать “домашний характер” содержанию, которое он передает ученикам, делая его живым (то есть делая его таким же живым, как

“домашний мир” ребенка), релевантным (то есть связывая его с уже присутствующими в “домашнем мире” релевантными структурами) и интересным (то есть побуждая ребенка быть внимательным и переключатся с “естественных” объектов на более “искусственные”), но все же в большей степени он старается привести в соответствие преимущественно разные вербальные структуры: “материнский язык” и “социальный” (или научный) язык»⁸⁶.

Что же касается кинестетических способов бытия («домашнего» *«быть»* и «социального» *«иметь»*), используя понятия Э. Фромма, то здесь до педагогического соответствия еще очень далеко. Хотя опыт подобного соответствия между эмпатией и рефлексией уже имеется при переходе от первичной к вторичной социализации. Это опыт игровой драматизации, имитационно-деятельностного моделирования реальности в сюжетно-ролевой игре, филогенетически уходящей корнями в архаическое ритуальное действо.

То, что с началом вторичной социализации, проходящей в контексте культуры современной цивилизации, наблюдается угрожающее падение статуса эмпатии в познании мира, межличностных отношениях и при формировании «Я-концепции», заметили прежде всех остальных практические психологи и философы, чьи научные интересы тесно связаны с психологией (В. Лай, К. Роджерс, Э. Фромм, К. Наранхо, Н. Фэшбах и др.).

Кинестезис, эмпатия и школьное образование

В отечественной психологии и философии образования к указанным выводам о «гибели эмпатии» пока можно было придти лишь косвенным путем. Экспериментальное психофизиологическое исследование подростков 14–15 лет, в котором ставились задачи изучить соотношение вербальных и невербальных компонентов способностей и особенности межполушарной асимметрии головного мозга, а также исследовать взаимосвязь уровня развития этих компонентов и успешности усвоения знаний, «выявило парадоксальную ситуацию между значимостью невербальных компонентов в общей структуре познавательных способностей и той малой ролью, которую эти компоненты играют в традиционном школьном

⁸⁶ Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. С. 233.

обучении»⁸⁷. Оказалось, что по сравнению со взрослыми у подростков «чаще наблюдается правополушарная доминантность и симметричность в распределении слухоречевых функций», что говорит об их предрасположенности к получению невербальной информации⁸⁸. В то время как ведущий в традиционной школе метод обучения, основанный «преимущественно на вербальной информации, осознанности, произвольности в усвоении знаний» продолжает наряду с социокультурными детерминантами навязчиво формировать вербальные способности подростков и не учитывает «специфические возможности правого полушария в образном, интуитивном постижении мира». Можно сказать, что данный метод обучения не учитывает кинестезис как невербальный и существенный компонент эмпатии.

Мне нравится афоризм Новалиса «Мышление — это движение мускулов». Французский социолог Пьер Бурдьё писал: «Существуют совершенно особые способы понимания, часто забываемые теориями умственной деятельности, например понимание с помощью тела. Есть масса вещей, понимаемых нами только посредством нашего тела, независимо от сознания, без единого обращенного к нему слова»⁸⁹. Если игнорировать такого рода понимание, в основании которого лежит моторная эмпатия, в угоду по-взрослому организованному постижению мира, то трудно ожидать того, что образование будет лично-значимым, а люди *действительно* образованными.

Интересно отметить и то, что, по мнению исследователей, «правополушарная деятельность в идеале не требует дополнительных психофизиологических (читай: энергетических) затрат в отличие от левополушарной деятельности и успешно осуществляется на таком уровне активности мозга, который по формальным показателям даже ниже, чем в состоянии спокойного, ненапряженного бодрствования. Аналогичные результаты получены для состояния медитации, а также у творческих людей при решении задач, требующих творческого подхода»⁹⁰. То есть по содержанию информацион-

⁸⁷ Кабардов М.К., Матова М.А. Межполушарная асимметрия и вербальные и невербальные компоненты познавательных способностей // Вопросы психологии. 1988. № 6. С. 114.

⁸⁸ Там же. С. 113.

⁸⁹ Бурдьё П. Начала. М., 1994. С. 272.

⁹⁰ Ротенберг В.С. Церебральные механизмы двух компонентов мышления: противоречия, перспективы и новая парадигма // Мозг и разум. М., 1994. С. 128.

ной нагрузки традиционное школьное обучение явно не природосообразно нейробиологическим особенностям подростка, склонного скорее к динамически медитативному «деянию через недеяние», интегративному познанию и чуду, чем к логицистско-аналитическому усердию и удерживанию внимания только на высоко вероятных процессах.

Относительно такой ситуации есть и более дифференцированные показатели. В ходе экспериментов под руководством Э.А. Голубевой было выявлено, что к невербальной доминанте в учебной деятельности более склонными оказались как те подростки, у кого наблюдался высокий уровень активированности (фоновые показатели биотоков мозга) одновременно в правом и левом полушариях мозга (склонные к «художественным образам», художественно-эстетической, драматической деятельности), так и те, у кого низкий уровень активированности в левом полушарии (склонные к технико-прикладной деятельности). К вербальной же доминантной группе относились те, у кого была замечена высокая активированность в левом полушарии (склонные к знаково-схематической деятельности), и те, у кого наблюдалась активность в правом (склонные к разьяснительно-коммуникативной, преподавательской и педагогической деятельности, а также к общению с природой)⁹¹. Поскольку вербальное образование в школе преобладает, то не трудно догадаться, кто же является «слабым звеном», которому требуется гносеотерапевтическая помощь.

Если у подростков показатели успешности учебы и памяти коррелируют больше с биоэлектрическими показателями левого полушария, то у шестилетних детей — с биоэлектрическими показателями правого. То есть им еще сложнее в школе. Ведь примерно у 20 % шестилеток возрастная инертность сочетается с выраженной индивидуальной инертностью, что явно не вписывается в тотальную ситуацию со школьной успеваемостью и сетью коротких урочных дистанций. Кинестетическая медлительность ставит таких детей в наиболее невыгодное положение. На выполнение даже просто режимных действий им требуется в 3,5 раза больше времени, чем их сверстникам.

«Если подгонять такого ребенка, — пишет Е.П. Гусева, — то его движения замедляются еще больше, вызывая постоянное неудовольствие окружающих и чувство неудачи у него самого. <...> Тре-

⁹¹ См.: Способности и склонности: Комплексные исследования / Под ред. Э.А. Голубевой. М., 1989. С. 158–168.

бования, предъявляемые ребенку, без учета его возрастных и индивидуальных психофизиологических особенностей, приводят не только к невротизации детей, но и к задержке их интеллектуального развития»⁹².

Есть данные о возрастной динамике невербальной доминанты. Например, по моему собственному наблюдению, те, кто в 10–13 лет смотрел фильм «Семнадцать мгновений весны» скорее всего воспринимали в основном невербальную форму действия в картине. При повторном же просмотре в 15–17 лет их уже больше интересовала эмоционально-вербальная и социально-статусная сторона, а в 20–25 лет стало улавливаться и серьезное историко-политическое содержание фильма. Подобное подтверждают и специальные психологические исследования. Так, 45–55 % испытуемых возраста 10–13 лет при восприятии невербального поведения выбирали такой вид «психологических значений», как действие, 25 % ребят возраста 15–17 лет — эмоциональные и интеллектуально-волевые состояния и уже 10–12 % в возрасте 16–20 лет придавали большое значение социальному статусу. «В целом в младшем школьном и подростковом возрастах, — отмечает В.А. Лабунская, — поле “психологической семантики” невербального поведения включает значения, относящиеся к психомоторике личности, ее эмоциональным состояниям»⁹³. Значимость для всех возрастов положительной эмоциональной оценки, которая выполняет функцию «эмоционального наведения» на объективно верные действия и далее способствует переходу к объективно верному общему замыслу уже давно подтверждена экспериментально.

«Эмоциональное предвосхищение действия или последовательности действий, — пишет О.К. Тихомиров, — является необходимым механизмом для их принятия субъектом в качестве “правильного”, и, напротив, отсутствие эмоционального предвосхищения может вести к тому, что объективно верные действия и целые последовательности действий “не узнаются” в качестве таковых, хотя и называются в ходе рассуждения»⁹⁴. Кинестезис же является онтогенетической опорой эмоциональной активации, которая в свою очередь обеспечивает устойчивость мотивации и глубину познавательной установки учащегося. Кстати, истоки особенностей детского кинестезиса

⁹² Способности и склонности: Комплексные исследования. С. 51–52.

⁹³ Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. Ростов н/Д, 1999, С. 320/

⁹⁴ Тихомиров О.К. Психология мышления. М., 1984. С. 100.

можно проследить и в филогенезе: для зеркально-симметричного мозга предка человека «была характерна практически полная взаимозаменяемость полушарий»⁹⁵. Сейчас же доминирует левополушарное обучение, дающее поверхностную правильность, дискретную решаемость задач без устойчивой мотивации, глубины и личностной значимости. Школа боится шизофренической крайности правополушарного творчества, обращающего внимание на маловероятные причинно-следственные связи и разнообразие варианты решения. В школе учат не столько летать, сколько видеть цель полета. Такая формальная целерациональность отдаляет от практических ситуаций жизненного мира, ориентируя на малоопытное будущее в ущерб вниманию к личностно-значимому «здесь и теперь» ожидаемого познавательного результата. «Для повышения эффективности обучения, — делает вывод Р.М. Грановская, — целесообразно чаще обращаться к возможностям правого полушария, чтобы полнее использовать присущие ему особенности: большую скорость и эмоциональность восприятия, его обобщенность, целостность, одномоментность и образность, синтез в реальном пространстве и времени, вовлечение произвольной памяти»⁹⁶.

В общем, оказывается, что ведущий в традиционной школе метод обучения, основанный «преимущественно на вербальной информации, осознанности, произвольности в усвоении знаний» продолжает, согласно выводам ученых, наряду с социально-историческими факторами навязчиво, директивно формировать вербальные способности подростков и не учитывает «специфические возможности правого полушария в образном, интуитивном постижении мира». Тем самым и учебная деятельность в целом для школьного возраста становится ведущей не потому, что ребенок вследствие своих психофизиологических особенностей хочет учиться, а потому, что взрослые на предыдущих этапах онтогенеза целенаправленно и в большей мере унифицированно готовили, подвели его к этому, создавали установку на необходимость учиться, причем так, как им надо, то есть сообразно их интеллектуальной и социальной зрелости, их преимущественно «картезианскому модусу сознания», модусу существования «иметь», «инструментальному разуму», который противоречит не менее общечеловеческому «трансперсонально-

⁹⁵ Андреев И.Л. Происхождение человека и общества. М., 1988. С. 159.

⁹⁶ Грановская Р.М. Элементы практической психологии. Л., 1988. С. 332–333.

му модусу», модусу «быть», «коммуникативному разуму» (С. Гроф, Г. Марсель, Э. Фромм, Ю. Хабермас).

Другими словами, «ученик познает окружающий мир таким, каким мы его *организовали* для восприятия, каким описывает его наука. <...> С одной стороны, у ребенка очень рано формируется образ мира, отличающийся целостностью и личной отнесенностью к нему, а с другой — специальное обучение навязывает ему точку зрения с позиции научного знания (выработанной методики познания), которая личностно чужда ему, а потому и не значима»⁹⁷. «Подобно естествоиспытателю, — пишет Б.В. Марков, — предпринимающему “пытку” природы, родители, педагоги и, наконец, судьи и палачи осуществляют целенаправленное преобразование психической и телесной природы человека. Аналогичный процесс — усиленно культивируемая саморепрессия, самоотчуждение индивидом своих телесных влечений»⁹⁸.

Последствия всего этого в культурно-историческом контексте сказываются на нейродинамике функционирования структур головного мозга, на организации мыслительной деятельности. «В ходе онтогенеза роль левого полушария в обеспечении речевых функций возрастает по мере изменения психологической структуры самой речевой деятельности (обучения грамоте, письму, чтению)»⁹⁹. При этом левое полушарие становится все более директивным, принудительным по отношению к правому. «Иногда у больных с рассеченным мозгом, — отмечают Г.А. Голицын и В.М. Петров, — левая рука обретает несвойственную нормальным людям самодеятельность. Если при этом она начинает мешать правой, то она наказывается (одна из больных била свою левую руку!). Характерно, что наказание производится правой рукой, т.е. исходит от левого полушария»¹⁰⁰.

Итак, на статус ведущей должна претендовать не та деятельность, которая соответствует уровню уже наращенной социальной зрелости, а та, которая помогает раскрывать и развивать индивидуальные резервы человеческой психики, еще не зараженные технократическим, калькулятивным стилем цивилизации. За последней ведь

⁹⁷ Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии. 1994. № 2. С. 69–70.

⁹⁸ Марков Б.В. Диалектика телесного и духовного // Диалектика. Творчество. Гуманизм. Л., 1991. С. 50.

⁹⁹ Хомская Е.Д. Нейропсихология. М., 1987. С. 67.

¹⁰⁰ Голицын Г.А., Петров В.М. Информация — поведение — творчество. М., 1991. С. 101.

дело не станет. К числу таких неиспользованных резервов относится невербальная, кинестетическая сфера¹⁰¹, отвечающая, кстати, за телесно-двигательное формирование образа, за чувственное познание, интуицию, а значит делающая существенный вклад в процесс эколого-эмпатического миропонимания.

Между прочим, и авторы вышеуказанного экспериментального исследования (М.К. Кабардов, М.А. Матова), и представители медицины прямо заявляют о необходимости изменения методики обучения и педагогической переориентации на невербальную сферу познавательных способностей ради повышения эффективности обучения¹⁰².

Л.М. Веккер, выстраивая иерархию психических процессов, подчеркивал, что «компоненты непосредственно чувственного образного психического отражения, включенные во все высшие уровни когнитивных процессов, вплоть до абстрактно-понятийных структур, являются производными по отношению к исходной форме непосредственного сенсорно-перцептивного отражения»¹⁰³. В качестве же посредника между сенсорно-перцептивным и абстрактно-понятийным выступает моторный образ¹⁰⁴. Кстати, именно его произвольный запуск привносит в абстрактную информацию учебного процесса эмоционально-ценностный компонент, делает учебный материал предметом переживания и личностно-значимым. Кинестетическое вчувствование в сочетании с абстрактно-понятийной систематизацией знаний, пожалуй, и позволяет видеть в школе не только полезную познавательную «фабрику», но и не менее полезный «театр» знаний.

Попытки исправить положение дел с безэмпатийной вторичной социализацией предпринимались в разные периоды XX века и, как

¹⁰¹ На осознаваемом вербализированном уровне обрабатывается 10^2 бит информации в секунду, на неосознаваемом, невербализированном — 10^9 (Самохвалова В.И. Работа с сознанием в практике дзэнских искусств // Ежегодник Философского общества СССР. 1989—1990. Человек и человечество: духовные традиции и перспективы. М., 1990. С. 70).

¹⁰² Кабардов М.К., Матова М.А. Межполушарная асимметрия и вербальные и невербальные компоненты познавательных способностей. С. 115; Ротенберг В.С., Аршавский В.В. Межполушарная асимметрия мозга и проблема интеграции культур // Вопросы философии. 1984. № 4. С. 86; Школа и психическое здоровье учащихся. М., 1988. С. 90, 92.

¹⁰³ Веккер Л.М. Психические процессы: В 3 т. Л., 1981. Т. 3. С. 75—76.

¹⁰⁴ См.: Семенов В.В. От теории познания к теории сознания. Отходная методология XX века. Пушино, 1997. С. 42—48.

уже говорилось, разными исследователями. Начиная, например, от «педагогике действия» В. Лая¹⁰⁵ до «осмысленного учения» К. Роджерса (см. книгу «Свобода учиться», 1969)¹⁰⁶, «Нового Человека» в концепции Э. Фромма¹⁰⁷, «холистического образования» К. Наранхо¹⁰⁸, «развития Я-концепции» в теории воспитания Р. Бернса¹⁰⁹ и «тренинга эмпатии» Н. Фэшбаха¹¹⁰, речь шла о том, чтобы создать психолого-педагогические условия для выстраивания эмпатических отношений, «встреч» Я-Ты (по М. Буберу) ученика с учителем, со сверстниками, с познаваемым миром. И большая роль при этом отводилась именно позиции педагога.

Были, например, и такие программы тренинга эмпатии для младших школьников, которые ставили своей целью «с помощью тренинговых процедур развить эмпатию и фантазию так, чтобы уменьшить агрессию, снизить вероятность антисоциального поведения, воспитать просоциальные ценности»¹¹¹. Подобная программа находится в русле широкого потока исследований по взаимосвязи эмпатии и альтруистического поведения, которые последние три десятилетия ведутся за рубежом.

Роль эмпатии в педагогике

Развитие у учащихся эмпатической способности в педагогике обычно связывают с двумя аспектами воспитания: эстетическим отношением к миру и альтруистическим отношением к другому человеку. Развитие такой способности у учителей — с гуманизацией их профессиональной педагогической позиции и коррекцией функциональной роли «передатчика знаний» с точки зрения демократических ценностей. Когда говорят об эмпатии у учителей, то чаще всего

¹⁰⁵ Лай В.А. Школа действия. Реформа школы сообразно требованиям природы и культуры. СПб., 1914.

¹⁰⁶ См.: Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. М., 2002.

¹⁰⁷ Фромм Э. Иметь или быть? М., 1980. С. 35–37, 174–178.

¹⁰⁸ Наранхо К. Агония патриархата и надежда на триединое общество. Воронеж, 1995. С. 85–117.

¹⁰⁹ Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.

¹¹⁰ Feshbach S., Feshbach N.D. Agression and Altruism: a Personality Perspective // Altruism and Agression. Biological and Social Origins. Cambridge, 1986. P. 196–201.

¹¹¹ Feshbach N.D. Sex Differences in Empathy // The Development of Prosocial Behavior / Ed. by N. Eisenberg, 1982. P. 318.

имеют в виду их коммуникативно-воспитательные умения и почти не касаются дидактическо-воспитательных.

Поскольку в образовании именно учителя могут быть и порой становятся главными трансляторами эмпатического поведения, то на их деятельности или бездеятельности в этом направлении мы и остановимся.

Большинство ученых в области педагогической психологии отдают важную роль эмпатии в процессе познания педагогом личности учащихся. И действительно, ведь от развитости эмпатийной способности зависит продуктивность педагогического общения. И обусловленность здесь, как считает А.А. Реан, двойная: «С одной стороны, более глубокое и адекватное отражение личности учащихся через эмпатию как механизм межличностного познания ведет к более обоснованному принятию педагогических решений, к повышению продуктивности педагогической деятельности. С другой стороны, сам процесс сопереживания, проявления эмпатии педагогом, находя эмоциональный отклик у учащегося, будучи оцененным им, ведет к установлению положительных отношений между педагогом и учащимся. А это в свою очередь также способствует повышению продуктивности педагогической деятельности и общения»¹¹².

Как известно, профессиональное проявление эмпатии есть дело трудное не только для педагогов, но и для психотерапевтов. В основном это связано с частотой ситуаций, требующих эмпатического отклика, с довольно жестким временным регламентом общения, требующего характера спокойно текущей доверительной беседы и с боязнью большинства людей занять внутреннюю эмпатическую позицию, требующую серьезных внутриличностных изменений, ориентированных на безусловное принятие себя и других. Последнее, кстати, означает, что учителю «следует в большей степени быть фасилитатором (человеком, облегчающим инициативу и личностное взаимодействие учеников), чем собственно инициатором; больше поддерживающим, чем оценивающим; больше интроспективным, чем защищающимся»¹¹³. То есть, согласно Т. Грегори, учителю необходимо освоить навыки «аффективного преподавания», состоящего из таких компонентов, как эмпатия (понимание чувств учеников),

¹¹² Реан А.А. Психология познания педагогом личности учащихся. М., 1990. С. 15.

¹¹³ Реньге В. Психотехническая подготовка учителей за рубежом (Обзор литературы США 60–70-х годов) // Московский психотерапевтический журнал. 1993. № 2. С. 139.

уважение (принятие учеников как конструктивных личностей), искренность (открытое проявление своих чувств учителем), конкретность коммуникации (избегание расплывчатых, обобщенных высказываний, личное описание чувств и переживаний)¹¹⁴. Концепция «аффективного преподавания» в чем-то сходна концепции «осмысленного учения» или «обучения, центрированного на учащемся» К. Роджерса. Согласно последнему образованию должно быть личностно-значимым для учащихся, а создать условия для этого может учитель, «способный тепло принимать учащегося, безусловно положительно относиться к нему и эмпатически понимать его чувства страха, предчувствия и обескураженности, сопутствующие восприятию нового материала»¹¹⁵. «Этот вид понимания, — писал Роджерс, — резко отличается от обычного оценочного понимания по типу: “Я понимаю, что в тебе неверно”. Если есть чувственная эмпатия, то реакция ученика примерно такая: “Наконец кто-то понимает, как это чувствуется и представляется *мне* без стремления анализировать или судить меня. Теперь я могу расти и учиться”»¹¹⁶. Когда учитель создает условия для личностно-значимого образования, то есть становится все же не преподавателем, а фасилитатором (своего рода «сталкером», ведущим по зоне непознанного мира, по полю еще не понятого знания), он, по словам Роджерса, обнаруживает, что совершает революцию в образовании. Эмпатичный учитель создает такую атмосферу в классе, которая вдохновляет учащихся на личностный рост, помогает им обрести уверенность в себе на трудном пути познания себя, мира и общества. Их познание становится свободным и творческим, а значит и потенциально более результативным, чем текущая поверхностная результативность познания при традиционном обучении. Однако данные различных зарубежных¹¹⁷ и отечественных¹¹⁸ исследований показывают, что у многих учителей уровень развития эмпатии остается крайне низ-

¹¹⁴ См.: Реньге В. Психотехническая подготовка учителей за рубежом. С. 139.

¹¹⁵ Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994. С. 348.

¹¹⁶ Rogers C.R. The Interpersonal Relationship in the Facilitation of Learning // The Human Encounter: Readings in Education / Ed. by S. Stoff and H. Schwartzberg. N.Y., 1969. P. 424.

¹¹⁷ См.: Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986. С. 313.

¹¹⁸ См.: Гиппенрейтер Ю.Б., Карягина Т.Д., Козлова Е.Н. Феномен конгруэнтной эмпатии // Вопросы психологии. 1993. № 4. С. 61–68.

ким. По данным К. Роджерса (1969, 1983), количество учителей-фасилитаторов не превышает 10 % от общего числа учителей¹¹⁹.

Исследователями в области педагогики «выделяются следующие уровни эмпатического понимания:

1) учитель игнорирует эмоциональные проявления ученика, вызывая в нем чувства обиды и даже враждебности;

2) учитель реагирует на эмоциональные проявления ученика, но это реакция не на подлинные чувства ученика, а на чувства, которые сам учитель неверно приписывает ученику;

3) учитель реагирует с достаточно точным пониманием чувств ученика, лежащих на поверхности, но не реагирует на более глубокие чувства ученика или интерпретирует их неправильно;

4) учитель реагирует не на поверхностное проявление чувств ученика, а на его скрытые, глубинные чувства, помогая тем самым ученику осознать, почему он чувствует то, что он чувствует»¹²⁰.

Чтобы быть учителем-фасилитатором нужно достичь четвертого или хотя бы третьего уровня. К сожалению, пока редко кто из учителей находится даже на втором уровне. Проблема признания и освоения учителями личностно-ориентированного подхода стояла перед американскими педагогами во второй половине 1960-х годов¹²¹, и теперь — в начале нового века — она стоит перед отечественными педагогами¹²². С одной стороны, учителя приходят к все большему пониманию того, что авторитарная педагогика не способствует становлению творческой личности, умеющей выстраивать успешную жизненную стратегию и тактику, а с другой стороны, они боятся изменить привычные ролевые стереотипы «учителя-функционера», «учителя-предметодателя», боятся потерять свою профессиональную ролевую идентификацию и поменять внутреннюю личностную позицию «Я, конечно, понимаю» на «Я эмпатически понимаю», присущую «педагогу-фасилитатору».

¹¹⁹ Орлов А.Б. Перспективы гуманизации обучения // Вопросы психологии. 1988. № 6. С. 143.

¹²⁰ Реньге В. Психотехническая подготовка учителей за рубежом. С. 140.

¹²¹ См.: Роджерс К. О групповой психотерапии. М., 1993. С. 187–196.

¹²² См.: Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников; Пузыревский В.Ю. Проблемы признания и освоения учителями личностно-ориентированного подхода // Современная российская реальная школа. Из опыта работы школы № 50 Петрогр. р-на Санкт-Петербурга. СПб., 1997. С. 44–56.

Умению быть эмпатичным нельзя научить в теории, но можно обрести это умение, переживая опыт эмпатических отношений, самопринятия, внутриспсихической интеграции на практике, в психологическом тренинге. Однако встает вопрос: какой из множества тренингов будет наиболее эффективным? Не вдаваясь в подробности, отметим лишь, что при поиске такого тренинга и попытке его проведения возникает проблема взаимодополняемости необходимого освоения относительно внешнего *умения* «быть эмпатичным» и столь же необходимого обретения внутриличностной *позиции* «быть эмпатичным». То есть мы опять возвращаемся к упомянутому в методологическом плане пониманию эмпатии как «технике быть» и как «антитехнике быть». Для первого более подходит тренинг умений, а для второго — тренинг личностного роста. И все дело в том, что второй без привычного для учителей методического структурирования, свойственного первому, не может успешно встроиться в реальную и довольно жесткую консервативную систему школьного образования, а первый без условий, способствующих глубокому самоанализу и психосинтезу, без эмпатического и рефлексивного двуединства, свойственных второму, оказывается лишь формально обращенным к личности, а потому и воспитательно нерезультативным¹²³. Вопрос же о том, как наиболее эффективно сочетать или даже синтезировать эти два вида тренинга остается, по крайней мере для нас, открытым.

Пока учителя еще не приобщились к тренингам самопознания и пребывают на первом и втором уровнях эмпатического понимания, ситуация в школе продолжает желать лучшего. Ведь «в некоторых случаях (а если к учителям прибавить родителей, то может оказаться во многих. — *В.П.*) неспособность к проявлению эмпатии в сочетании с низким педагогическим профессионализмом существенно усугубляет процесс негативного развития личности подростка, прямо приводит к дидактогени ям»¹²⁴.

Более того, при «работе с подростками с отклоняющимся поведением проявление эмпатии имеет особое значение, так как сопереживание для многих из них является неудовлетворенной, дефицитной ценностью. Так, согласно данным одного из исследований,

¹²³ См.: Пузыревский В.Ю. Проблема взаимодополняемости тренинга умений и тренинга личностного роста в групповой работе с учителем // Сборник тезисов III Ежегодной всероссийской конференции «Практическая психология в школе (цели и средства)». СПб., 1998. С. 72–73.

¹²⁴ Реан А.А. Психология познания педагогом личности учащихся. С. 16–17.

проведенных у нас в стране, 92,2 % подростков, состоящих на учете в инспекции по делам несовершеннолетних, имели недостаток положительных эмоциональных контактов, находились в состоянии психологической изоляции в своих учебных коллективах»¹²⁵.

Итак, наличие или отсутствие эмпатии как необходимой части коммуникативно-воспитательных умений учителей существенно влияет на эффективность педагогического процесса, на характер интериоризации учащихся в мир взрослых. Что же касается связи эмпатии с дидактическо-воспитательными умениями учителей, то она просто-напросто отсутствует, а если и имеет место быть, например в начальной школе, то осуществляется формально и фрагментарно. *В школе отсутствуют технология и практика композиционного выстраивания гносеодраматического процесса эколого-эмпатического миропонимания.* Как показывает наш собственный педагогический опыт, фонды поддержки и учреждения народного образования еще не готовы серьезно и вдумчиво оценить проекты, нацеленные на создание хотя бы в отдельно взятой школе условий для разработки и реализации особой *гносеотерапевтической технологии* личностно-значимого образования, обеспечивающей развитие в учащихся способности к творческому самосозиданию.

Мотивационно-эвристическая и гносеотерапевтическая функции эмпатии в культуре

Большинство людей разучилось познавать, ведь чаще их информируют. Вместо создания условий для вызревания внутренней мотивации к познанию сути вещей проводится политика внешнего мотивирования, которая все еще притягательна для масс. «Знание — сила», «информация — деньги» есть лозунги, агитирующие за познание техники господства и манипулирования природой, другими, собой. Такое познание может принести благосостояние, но вряд ли оно сможет принести *благоразумие*. Желаемое и ожидаемое благосостояние как цель мотивирует нас внешне, а ожидаемое *благоразумие* — внутренне.

Суперпротез — вот желаемое благосостояние. Познание, как правило, направлено на то, чтобы либо самому сделать его, либо купить. Познание направлено не на постижение сути протеза, «по-

¹²⁵ Реан А.А. Психология познания педагогом личности учащихся. С. 15–16.

става» (М. Хайдеггер), а на постижение способов совершенствования его. То есть внимание человека при таком познании фокусируется не на самоизменении, а на изменении обстоятельств, на совершенствовании вещей. Проявляя экстерогенное поведение, он хочет достичь благосостояния. Для этого ему вовсе не обязательно «знать глубже», но важно «иметь больше знаний» (Э. Фромм), чтобы стать хорошим проектировщиком, механиком и ремонтником такого протеза, как культура. Культуре самосовершенствования, собственного личностного роста как «полноценно функционирующего человека» (К. Роджерс), культуре «быть» он часто предпочитает культуру совершенствования вещей, орудийно-практического и инструментально-математического подчинения, культуру «иметь».

Как обратиться к познанию подлинно бытийного, когда еще сильна внешняя мотивация к познанию того, как достичь мастерства в применении техники «иметь», дабы прийти к благосостоянию, несмотря на риск потерять благоразумие? Как возможна мотивация к познанию сути вещей? Такую мотивационно-эвристическую функцию, я полагаю, может выполнять эмпатия. Она играет роль той «магнетической» силы, которая направляет познание к личностно-значимому объекту и делает его персонажем космодрамы. Познание становится эстетическим. Обращаясь с эмпатией к миру, человек находит в каком-то из его элементов, феноменов себя. Феномен отзеркаливает «архитектуру» смыслов жизненного опыта человека, и у человека появляется внутренний мотив к тому, чтобы всматриваться в него как в себя. Появляется возможность удовлетворить желание познать себя, не обращаясь к пугающей бездне собственного бессознательного, а именно — встречаясь с я-персонифицируемым внешним объектом. Однако элемент, феномен мира, которому уделяется внимание при эмпатическом познании, не является чистым зеркалом, достаточным для самопознания. Он активно заявляет о себе, о своем особом характере, не только помогающем, но и мешающем жить человеку, отвлекающем его от самопознания. Это такое зеркало, которое хочется разбивать так, чтобы его осколки выполняли бы функции и орудий по разбиванию других подобных зеркал и конструированию из них протеза, и средств самопознания.

Эмпатическое познавательное отношение к объекту подразумевает видение в нем и субъекта, и объекта: субъекта как объекта и субъекта и объекта как субъекта и объекта. Объект познается не как тот, что может дать информацию об обладании им, о способах повышения благосостояния, а как тот, что свидетельствует о способе под-

линного бытия, об универсальной «архитектуре» бытийного дома, само строящегося в небытии. Эмпатия мотивирует человека на познание в объекте не тех законов, которые определяют преобразующие, покоряющие мир способы жизни, а тех, которые определяют коэволюционные, экологические способы человеческого существования.

Что же касается гносеотерапевтической функции эмпатии, то она заключается в том, чтобы произвести методологическую коррекцию, растехнизацию все еще доминирующих в постиндустриальную эпоху преобразующих, покоряющих мир способов жизни. Это растехнизация всей перепротезированной и перелогизированной жизни человека, культуры. Эмпатия в этом случае выступает как антитехника, антиметод, как первоначальный и единственно экологический метод познания. Данный метод выполняет катартично-синтезирующую, то есть терапевтическую, функцию. При этом эффект может быть как психотерапевтическим, так и гносеоэкологическим. Последний достигается в ходе проживания поиска меры, гармонии в приспособлении к различным условиям жизни, включающим природу, общество, культуру, знание. Тем самым человек обретает жизненно важные самоорганизационные навыки, навыки выстраивания безопасной, безвредной для других и для себя личностно-осмысленной жизни. Это своего рода навыки слаломиста, скользящего в суете и рутине повседневной жизни. Он не избегает столкновений, но они в основном безболезненны. У него есть ценностные вехи, которые помогают не сбиться с трассы. У него гносеоэкологические отношения с окружающей средой.

Важна и мера специализированности эмпатического действия, которое продуктивно в гносеотерапевтическом смысле лишь при учете того, что оно выполняет функции не техники, а антитехники, где техники ровно столько, чтобы быть принятой в качестве игры. Энергии, импульсивности же ровно столько, чтобы не заиграться до самозабвения.

Эмпатии нельзя научиться, но ценность ее для вас лично и для культуры можно понять, непосредственно переживая вхождение в игровую роль, безусловное принятие и чувственное понимание со стороны терапевта на психотерапевтическом сеансе, захватывающее чувство единения с природой при ее созерцании и любовь к вам близких для вас людей и вашу любовь к ним.

ОЧЕРК 4. ФАСИЛИТАЦИЯ КАК ЛИЧНОСТНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ НАВЫК

Будущие педагоги: «тяжеловесы знаний» или «терапевтические скалолазы»?

Большинство будущих учителей выходит из стен вузов с убеждением в том, что детей многое чему можно научить. От того как укладывать знания в интеллектуальный чемодан учащегося, зависит, мол, то, сколько их туда поместится. Кстати, чем более, мягко скажем, неживым окажется этот груз, тем легче его утрамбовать в чемодан. Ну а если груз живой и вместо чемодана авоська?

Согласитесь, институтам обычно проще работать с багажом знаний. Институты производят, перерабатывают и оформляют знания как багаж, готовый для отправки в школы. Этакие посылки для детишек, которые приучаются с первого класса носить чемоданы на плечах. Ведь в случае чего их так и спрашивают: «У тебя голова (=чемодан) есть на плечах?». А после окончания школы чемоданы со слитками знаний открываются, и начинается распродажа. Если слитки хорошей пробы, то они и хорошо покупаются.

Вот студентов в педагогических вузах зачастую и учат быть профессиональными носильщиками, фасовщиками, упаковщиками и отправителями (=предметодателями) багажа знаний. Главное, чтобы были крепкие чемоданы на плечах, а не авоськи.

Но разве жизнь состоит из слитков? Разве она сама по себе способствует омертвлению, непомерному опредмечиванию знаний, а не животворению их в человеке? Разве человеческому сознанию суждено родиться и всю жизнь пробыть в чемодане, наполняясь вместе с ним мертвым — в лучшем случае нездоровым — золотом знаний?

Для полноценной человеческой жизни нужны не мертвые, а живые знания, прирученные теми, кто носит все-таки не интеллектуальные чемоданы, а головы на плечах. Жизнь нуждается в свободных и здоровых людях, которых повсюду, но неназойливо сопровождают знания. Людям нужно лишь *уметь к ним легко и вовремя обращаться*.

Школьная же система в своем массовом виде функционирует для того, чтобы учащиеся приобрели слитки ЗУНов любой ценой, даже

ценой их собственного здоровья. Кажется, что это не так. Но, увы, это горькая правда.

Чтобы образование стало действительно здоровьесберегающим, необходимо, чтобы сами педагоги приходили в школу с соответствующей внутренней позицией, личностной философией здоровьесберегающего образования. Понятно, что тогда программы и курсы в педагогических вузах при этом должны быть совершенно по-другому организованы и содержательно скорректированы. Видимо, здесь особо следует учесть опыт гуманистической психологии, экологической психологии и педагогики, обратить более пристальное внимание на педагогическое наследие Толстого, Френе, Штайнера, Роджерса. Важно использовать и различные формы тренингов, умело сочетая личностный рост, развитие коммуникативной компетентности и уверенности в себе с практическими занятиями по релаксации, лечебной физкультуре и восточными оздоровительными гимнастическими. Вообще в этом плане было бы полезно изучать разнообразные развивающие духовные и телесные практики Востока и Запада. Конечно, это должно происходить не в ущерб свободе совести и вероисповеданий.

Наряду с созданием условий для становления подлинно гуманистичной личностной позиции педагога необходимо разрабатывать и конкретные образовательные технологии, методы и приемы, при этом помня, что их транслируемость и тиражируемость в педагогическое сообщество относительно. Ведь в основе их лежит личностное начало, индивидуальность того или иного автора таких методик. В этом смысле здоровьесберегающие технологии в образовании должны быть наименее технологичны, ибо школе нужна не социальная хирургия, а *социально-познавательная терапия*.

Вот лишь некоторые основные принципы, по которым могут и должны выстраиваться курсы методики образования в вузах, чтобы действительно соответствовать личностно-ориентированной парадигме:

- принцип телесно-двигательного сопровождения абстрактно-понятийного мышления;
- принцип познания природы в эколого-этическом общении с ней;
- принцип эмпатического понимания и активного слушания;
- принцип осознания «здесь и сейчас» собственных мыслей, переживаний и намерений;
- принцип педагогической поддержки личностного духовного роста учащихся.

Важно не торопиться отдавать дело разработки и внедрения таких студенческих курсов по социально-терапевтической методике образования на забалтывание и фальсификацию их сущности в административно-бюрократические службы образования. Необходимо, чтобы такие курсы могли кристаллизоваться в недрах информационного педагогического сообщества, обсуждаться на форумах, способствующих взаимопониманию между различными общественно-педагогическими объединениями, отдельными инициативными авторами, представляющими науку и практику.

Мотивы и мотивировки

Однако пока школьные будни выпускника педагогического учреждения могут оказаться далеко не здоровьесберегающими. Вот, например, такая ситуация для новоявленного новатора...

Все уже привыкли к размеренному ритму жизни, к экономии физических и душевных сил в повседневной организации воспитательного процесса. Но вот появляется молодой педагог и пытается рассказать администрации о том, что можно и нужно делать педагогическому коллективу, который хочет не на словах, а на деле осваивать личностно-ориентированный подход. Его, конечно, выслушивают и спрашивают, чего же он хочет. Он в очередной раз объясняет, что такое *педагогическая поддержка* и говорит о безусловном принятии личности ребенка, о должном соответствии мотивов, чувств и мыслей педагога и об эмпатическом понимании как основных принципах такого подхода в образовании. Еще и еще раз говорит о важности этого для развития и самореализации личностей воспитуемых и повышения у педагогов осмысленности в применении тех или иных приемов и методов образования. Директор учреждения и коллеги кивают молодому педагогу, но вновь стараются выпытать у него, чего же он хочет на самом деле. (Может, славы и денег?). Он, естественно, чувствует себя идиотом, потому что не понимает, чего от него хотят еще услышать.

И тут он вдруг говорит о том, что хорошим началом процесса освоения личностно-ориентированного подхода может послужить цикл семинаров по демократизации образования, проводимых датчанами, обещающих, кстати, соответствующую стажировку в Дании. Семинары интересные и практически полезные. Директор и некоторые педагоги подключаются. Однако в конце концов моло-

дой педагог замечает, что ни его коллеги, ни датчане почему-то не стараются конкретизировать механизмы внедрения представляемых на занятиях техник и технологий в реальный воспитательный процесс. Удивительно, но директор и педагоги, по его наблюдениям, как-то вяло интересуются психолого-педагогическими тонкостями тех мотивационно-эвристических методов, которые демонстрируют датчане. Да, видно, и датские педагоги не возлагают каких-то больших надежд на россиян. Семинары заканчиваются, но четких педагогически ценных перспектив так и не появляется. Молодой педагог с головой уходит в повседневную практическую работу и забывает о датской кампании.

Однако... Через какое-то время он попадает на семинар с почти тем же кругом лиц и узнает, что подавляющее большинство его коллег благополучно побывали в Дании и, видимо, хотят еще. А он? Конечно же, не побывал, потому что хотел чего-то другого, нежели они.

Есть много педагогов, которые считают себя гуманистами и приверженцами личностно-ориентированного подхода. Они гласно и даже порой негласно мотивируют смысл своей профессиональной деятельности желанием помочь ребенку различными средствами в его свободном саморазвитии, личностном росте. Эти педагоги порой очень сильно убеждают себя в том, что они этого хотят и по человеческим, и по профессиональным соображениям. Однако за фасадом, состоящим из этих мотивировок и вполне обоснованных гуманистических целей, стоят истинные мотивы, несогласующиеся по сути своей с принципами и методами свободного воспитания и внутриличностной позицией его истинного приверженца.

Конечно, далеко не все могут быть такими, как Януш Корчак, Мария Монтессори, Шалва Амонашвили и Карл Роджерс, но все же работать над осознанием своих мотивов и мотивировок могут многие.

Да, зачастую трудно себе признаться в том, что тебя волнует не судьба свободно развивающейся личности, а формирование качеств умеющего подчиняться социального функционера, не создание условий, способствующих развитию у ребенка любознательности, а наведение дисциплины в мыслях, чувствах и в группе через порой совсем не оправданные запреты. Однако признаться самому себе в том, что твой основной мотив пребывания в педагогике — будь то наука или практика — это поиск максимальной должностной и психологической выгоды, а не поддержка творческого самосозидания,

ния личности ребенка, необходимо для того, чтобы не подозревать в искренности мотивов тех, кто стремится по жизненному существу своему осуществлять такую поддержку и помощь на трудной дороге образования.

У педагогов, представляющих себя гуманистами, приверженцами личностно-ориентированного подхода, оказываются разными мотивы деятельности при вроде бы совпадающих мотивировках. Потому-то тем из них, кто хочет от поверхностного взгляда на конкретные педагогические проблемы уйти в глубину их анализа и решения, часто другие задают вопрос: «Чего ты хочешь, требуя изменений?». То есть эти вопрошающие обычно ждут ответа, соответствующего их собственным человеческим и профессиональным мотивам в педагогике. Они пытаются разоблачить, фальсифицировать мотивировку, потому что сами привыкли скрываться за ней, не подозревая, что это может быть не маскирующая истину мотивировка, а открытое выражение искреннего мотива деятельности, предстающей уже в качестве *жизне*деятельности. Такие предусмотрительно сомневающиеся администраторы и педагоги зачастую просто не верят в подлинную, неискаженную какой-либо внешней идеологией и циничной прагматикой сущность образования.

Конечно, многие педагоги-гуманисты умудряются соединять прагматику с романтикой и у них кое-что дельное из этого получается. За это явно видимое дельное они, собственно говоря, и получают почет, славу и деньги. Но так оценивается мастерство социального ремесленника, а не социального целителя, мастерство социального хирурга, а не социального терапевта. Правда, есть медицинская шутка, гласящая, что хирург — это доведенный до отчаяния терапевт. Шутка шуткой, но вот отчего он отчаялся-то? Уж не оттого ли, что выглядит материально беднее хирурга: у того есть «блестячие» инструменты, а у него нет.

Так есть и современные педагоги-гуманисты, которые купились на славу и статус социального хирурга, использующего к тому же — гуманизма ради — хорошо анестезию. «Сделал дело — гуляй смело». Эта оперативная педагогика экономии времени и сил. «Время такое суровое: не до всяких там тонкостей по экологизации и гуманизации методов образования». Вот и не верит доведенный до отчаяния педагог в бессеребряничество своего коллеги — социального терапевта. Не верит, потому что соблазны инструментального и потребительского мира велики, а человек слаб. Даже поверхностный анализ ситуации с национальным проектом в сфере образования

показывает, что подавляющему большинству школ дают миллион не за гуманистические инновации в деле разработок образовательных технологий, вызывающих внутреннюю мотивацию учащегося к познанию, а за яркие количественные показатели, достигнутые непонятно какими средствами. Виден вал мероприятий, охват ими взрослых и детей, видны кипы почетных грамот, но не видны образовательные изменения личности во всей этой среде. Большинство педагогов мотивированно не на развитие, а на материальные блага, если и не в личном, то в корпоративном плане. Поэтому-то большая часть миллиона тратится не на качественное повышение квалификации педагогов и создание гносеотерапевтической среды в школе, а на все новую мебель, оргтехнику, стажировки за рубежом. Вот и выходит, что тот, кто заботится о содержательной сути образования, просто обречен остаться без материальной поддержки, поскольку мотивирован не на нее. «Пусть питается своей содержательной сутью», — наверное, полагают те, для кого психологический комфорт в школе — это не столько коммуникативно-ценностная, сколько ценно-мебельная среда.

Корпоративная культура в образовательном учреждении все еще в большей мере цинична и фальсифицирует сущностные мотивы образования как личностно-значимого гуманистическими мотивировками, за которыми порой скрываются обыкновенная корысть и обман. «Показуха» и «деньги липнут к деньгам» — вот негласные принципы современной, но все еще старой корпоративной культуры образовательного учреждения, дезориентированного в резких поворотах образовательной политики.

Открытый урок закрытости

Устраивает ли вас такая педагогическая показуха? Лично меня — нет. Конечно, кого-то, может быть, и устраивает. Кто-то продемонстрировал этакое творческое дело — открытый урок, да и дело с концом. Давайте все же разберемся в его сути.

Если дословно, то открытый урок — это некое особое мероприятие из череды обычных, рутинных и, как правило, закрытых. В чем же его открытость? Во-первых, на него в качестве наблюдателей-экспертов приглашаются методисты, администрация школы, учителя-коллеги, а иногда и родители учащихся. Они — особые гости, а для детей — пришельцы, которые приходят в класс и садятся

аж за «камчаткой». Во-вторых, учитель открыто для всех демонстрирует свои профессиональные качества, «методические наработки», показывает другим свой опыт, а дети изо всех сил стараются хорошо выглядеть: приходят нарядными (белые рубашки и бантики) и стараются давать правильные (часто уже заранее отрепетированные) ответы на четко произносимые вопросы учителя. Получается же уроков-выступление коллектива учащихся под руководством заслуженного и часто замученного этой службой педагога. Такой урок более похож на показ спектакля, где вымысла все же больше, чем жизни. Учитель и ученики стараются хорошо выглядеть и играть свои роли, а зрители смотрят на это и любят, хотя, конечно, бывает, что и скучают. Чаще всего скучает местный завуч, который насмотрелся подобных представлений вдоволь. Он смотрит себе под нос и что-то пометает в блокноте.

Что же по сути дела открывается на открытом уроке? Открывается, по-моему, лишь то, что учитель концентрированно показывает на нем все самое лучшее и передовое из своего опыта, все те крохи новаций, которые, как алмазы, разбросаны в сотнях и тысячах рутинных и зачастую просто мрачноватых уроках. Он долго собирает и выстраивает из них ту мозаику, которую, как считает, не стыдно выставить напоказ. Открытый урок порой оказывается настолько забит «алмазной крошкой» эффективных приемов и методов, что ослепляет разум и не оставляет места для рефлексии чувств и мыслей. Все надо сделать четко и быстро — это и есть демонстрация хорошо слаженной работы, построенной по жесткому алгоритму-сценарию.

Что мы видим? Такой урок удивительно похож на ту четко слаженную оперативную работу команды механиков на автогонках «Формулы-1», которые меняют колеса. Это экстремальная и показательная механика: плохо сделал — проиграл, хорошо — выиграл. Механизм-то открытый. А вот что чувствуют люди, стоящие за ним? Что они переживают, что понимают про себя и про тот мир, который пытаются постичь с помощью различных образовательных механизмов? Насколько качественно меняется их опыт чувствования и мышления, отношения к себе и другим в течение этой сорокаминутной автоматной очереди знаний, форм и приемов деятельности? Многое успевается сделать, но многое ли остается ценного в опыте?

Эти вопросы, как и внутриличностная позиция людей на открытых уроках, зачастую остаются закрытыми, то есть даже не ставятся. Пока же существует такая закрытость, коммуникативная эффек-

тивность урока остается низкой. А следовательно, низкой остается и внутренняя мотивация к учению, к самостоятельной поисково-познавательной деятельности.

Закрытость свойственна наступательно-оборонительной тактике поведения. Это позиция недоверия к окружающему миру, где страх ошибиться есть боязнь испытать стыд в ситуации публичной открытости. Педагог — человек публичный. Однако подлинная его задача — не выступать перед публикой, а поддерживать интерес публики, находясь в ней, иницируя собою социальную терапию отношений и познавательно-действенное отношение к миру. Конечно, педагог может тренировать свою публичную открытость и как актер, но все равно это ему в полной мере удастся только тогда, когда он сможет быть открыт самому себе, своим личностным проблемам и работе с ними, когда он сможет эмпатически понимать другого, принимать иные роли, оставаясь собой.

Для педагога — в отличие от актера — главное не выступление перед публикой, а репетиции вместе с ней. Его открытость нужна не на сцене, а за сценой, не на педагогической показухе, а в потоке педагогической повседневности. На открытом уроке педагогу незачем демонстрировать актерскую маску, скрывающую личностные способы понимания мира. Ему нечего их стыдиться, если они делают образование учащихся личностно-значимым. Он должен быть всегда открытым в своем сотворчестве и эколого-эмпатическом миропонимании с детьми. И для этого не нужны никакие специальные открытые уроки, ибо они демонстрируют не открытость, а закрытость того личностного, что лежит в начале всяких методик. Я видел много открытых уроков, да и сам устраивал их в школе. Я втайне надеялся увидеть чудо продуктивного педагогического общения, которое приводило бы всех участников к пусть маленьким познавательным открытиям. Но, к сожалению, не было ни подлинно открытого общения, ни маленьких открытий. Была лишь более или менее хорошая педагогическая показуха. Неужели это только мне не везло?

Может ли вообще состояться открытый урок открытости? Вряд ли. Это, наверное, так же невозможно, как невозможен публичный урок сострадания, урок длящегося всю жизнь самовоспитания, самосовершенствования. Пожалуй, возможна демонстрация маски открытости, некое лицедейство на заданную тему, но невозможна краткосрочная публичная демонстрация процесса жизненной познавательной драмы, какова она есть не в вымысле, а в реальности.

Если мы хотим увидеть шоу, давайте смотреть открытые уроки, а если хотим понять живой опыт, давайте безоценочно и творчески участвовать с педагогом и учащимися в серии учебных встреч с удивительным и в чем-то сообразным человеку окружающим миром. И пусть это будет не сериал открытых уроков, а единая — но не единственная — педагогическая композиция открытого общения и движения к пониманию.

О социально-педагогических программах, посвященных толератности

Глотая тонны цитрамона, не избавишься от мигрени. Заглатывая тысячи плацебо-мероприятий внешнего поведенческого характера, не скорректируешь внутреннюю мотивацию поступать так, а не иначе, в частности добиваться самоидентификации (национальной, политической, субкультурной, персональной и т.д.) любой ценой за счет мира с другими или повышать собственную самооценку за счет снижения оценки другого. Чтобы достичь более или менее устойчивого толерантного поведения, нужно достаточно долго воспитывать сознание в толерантной среде, а не только давать набор сведений о должном поведении.

Где можно создавать такую долговременную и насыщенную среду, которая, прежде чем даст подлинный результат, не растворится в разнообразной текучке социальных будней? Ответ один — в образовании, основанном на принципах гуманистических отношений и экологической этике, на феноменологически рассматриваемом чувстве меры.

Короче, речь идет о чувствовании «человека как меры всех вещей», о чувствовании того, *кто* наделяет вещи бытийными смыслами, кто их понимает. Здесь человек как бытие суть проект. Он есть проекция себя на вещи, примеривание своих смысловых образов на вещи в той мере и так, в какой мере и как вещи, наделенные смысловыми образами, примериваются на человека. В такой эмпатической проекции-интроекции данного первосознающего бытия уже заложена мера понимания вещей, некая гносеоэкологическая дистанция, обычно известная под маркером «как будто».

Прочувствовать эту меру в Другом невозможно без прочувствования этой меры в себе. Научившись ориентироваться в своем диапазоне «как будто»? научишься ориентироваться и в диапазоне меры Другого.

Как возможно такое прочувствование? На мой взгляд, при условии осознаваемого экзистенциального переноса, при условии эмпатического понимания себя в мире и мира в себе.

Стратегия образования в плане толерантности и должна состоять в создании организационно-управленческих, коммуникативных и дидактических условий для некоего гносеодраматического тренинга такого прочувствования.

Девиз такого тренинга «Будь собой, побудь другим». Как методологический принцип в дидактике образования он может быть организующим началом для терапии безальтернативности, фанатизма, догматического технократизма, ксенофобии и ксенофилии, переходящих в хроническую стадию. Если патологичность ксенофобии в том, чтобы стать страшнее, чем «страшный чужой», то нормальность в том, чтобы прочувствовать и понять страшность чужого для себя и встретиться со «страшностью чужого» как своей. Если патологичность ксенофилии в том, чтобы раствориться в чужом, теряя собственную идентичность, то нормальность в том, чтобы удержать дистанцию «как будто». (Нельзя аналитически изучить жизнь папуасов, полностью и безвозвратно став папуасом, и нельзя понять их жизнь достаточно глубоко, оставаясь академическим ученым, пришедшим в их среду с измерительными приборами и соответствующим «инструментальному разуму» дискурсом.)

Как эти идеи и принципы могут быть вплетены в самую ткань образования, стать основой образовательных технологий? Это возможно сделать, если воспитатель будет в соответствии с этими принципами воспитан в учреждениях, где его учат создавать воспитательную среду для освоения учащимися жизненных, профессиональных и научных компетенций. Нужно кардинальным образом менять программы и дидактику профессиональной подготовки в педагогических вузах. Нужно не тратить деньги попусту, а создавать такой Институт толерантности в Российской академии образования, который сможет проводить исследования по определению критериев и методов оценки качества воспитания толерантности, сможет разрабатывать стандарты, представляемые к рассмотрению в Министерство по образованию и науке. Но главное не суетиться и не создавать ударных кампаний по ликвидации ксенофобии в кратчайшие сроки, чтобы не дискредитировать подлинную идею выращивания толерантного сознания молодых людей в повседневном образовательном процессе. В тактических же целях именно она даст качественные ручки, питающие различные региональные проекты в этой сфере. Именно

тогда иницилируемые ведомства и общественностью мероприятия будут наиболее осмысленны и лично содержательны. Ценность социально-политического количества должна определяться ценностью психолого-педагогического качества. Последнее не пустые слова, а реальное социотехнически оснащенное гуманистическое мировоззрение, представителям которого нужно помочь собраться для благого дела.

Здесь возможен вопрос. А как посчитать полезность и эффективность такого качества, чтобы на его достижение можно было бы выделить бюджетные средства? Как измерить личностный или групповой толерантный рост, чтобы на обеспечение его условий выделить соразмерные, например финансовые, средства?

На сей счет может быть несколько гипотез, нуждающихся в проверке. Например, феноменологический подход предполагает самоотчеты учащихся о своих состояниях в различных учебных ситуациях (ситуациях, требующих проявления толерантности). Проективные (вербальные и невербальные) формы самоотчетов учащихся собираются *в конце* учебной ситуации и могут способствовать оптимизации оценивания качества. У учителя должны быть проективные методические средства для *самооценки* учащегося и, возможно, навыки последующей интерпретации ее результатов. После этого результаты можно зафиксировать в индивидуальной психолого-педагогической карте-профиле развития учащегося. Для оперативной самооценки учащимися своего пребывания в учебной ситуации педагогами могут быть использованы карточки с заданными рисунками, выполненные, например, исходя из методологической ориентации как на разработанные уже методики невербального семантического дифференциала, так и на методики проективной диагностики.

Следует также обратить внимание на такую форму оценки качества освоения толерантности, как консилиум независимых (приглашенных) экспертов, выносящих согласованное заключение о динамике проявления данной коммуникативно-познавательной компетенции в серии деловых игр и «полевых» практикумов, создающих разнотипные жизненно-ориентированные ситуации, требующие проявления подлинной толерантности.

Конечно, разработка технологии оценки качества в личностно-значимом образовании является актуальной исследовательской задачей, на которую Министерству образования и науки следует выделять целевое финансирование.

Когда лопается терпение

И все же... Нельзя личности быть всеотолерантной без ущерба собственной идентичности. Даже Христос был нетерпим к торговле в Доме Господа. То есть можно сказать, что он оказался в обстоятельствах, когда его «терпение лопнуло». Бог терпелив, но, как мы знаем из Библии, не безмерно. К сожалению, человек склонен злоупотреблять Его терпением, ибо не знает меру своей и Его толерантности. Человек не знает, при каких пространственно-временных обстоятельствах у него по отношению к поведению другого и у другого по отношению к его поведению может «лопнуть терпение». При одних и тех же обстоятельствах у разных людей момент лопания терпения разный. Это происходит не только с отдельными индивидами, но и с социальными группами, народами, этносами. Происходит это и с представителями животного мира.

В норме каждый человек сам осознанно должен отвечать за то, когда у него лопаются терпение. В повседневной жизни, как правило, так и говорят: «*Мое* терпение лопнуло». Несколько реже говорят: «*Наше* терпение лопнуло». Но когда такое произносится, то уже поздно думать о толерантности.

Как же человеку знать, когда, при каких обстоятельствах у того или иного индивидуума, у той или иной общности может лопнуть терпение? Как ему знать, когда, при каких обстоятельствах у него самого по отношению к поведению того или иного индивидуума или общности может лопнуть терпение? Что собой представляет такое знание?

Это знание меры терпимости. И поскольку эта мера не универсальна, то не универсально и знание о ней. То есть это знание нельзя унифицировать, формализовать как некий шаблон для всех. Это знание не есть результат совокупного опыта познаний различных индивидуальных мер, а есть постоянный процесс согласования, координации между осознанием собственного опыта удержания и нарушения меры толерантности и воспринимаемыми природными и/или социальными процессами удержания и нарушения космоэкологического баланса. Собственно говоря, это знание представляет собой осознаваемый вновь и вновь опыт удержания и нарушения внутренней и внешней коэволюции между человеком и природой, опыт *соразмерности* индивидуального с особенным, индивидуального с всеобщим, особенного с всеобщим.

Нам нужно не столько воспитывать толерантную личность, сколько создавать условия для освоения опыта познания различных индивидуальных, социальных и природных мер, устойчивых и неустойчивых равновесий различных их сил. И познание это должно строиться на принципе взаимодополнительности объективных данных и субъективных сопереживаний, научных объяснений и эмпатических пониманий. Такой опыт будет в большей степени интуитивным, чем формально знаниевым. Он более будет похож на опыт канатоходца.

Кстати, развитие эмпатической способности в человеке как раз и воспитывает «чувство меры», ибо сама эмпатия несет в себе гносеоэкологическую дистанцию между субъектом и объектом. В эмпатическом действии как сохраняется, так и нарушается идентичность того и другого, то есть работает принцип «как если бы субъект был объектом».

Максима же индивидуальной толерантности может быть такой: «Я лишь в той мере могу понимать и принимать другого таким, каков он есть, и я лично ответственен за эту свою меру, в какой он может понимать и принимать меня таким, каков я есть, и он лично ответственен за эту его меру».

Что нужно делать, чтобы не доводить до того, чтобы у меня и у Другого лопнуло терпение? Во-первых, каждому из нас тренировать терпимость, делать ее как можно более психосоматически растяжимой, гибкой. Во-вторых, каждому из нас не испытывать собственное и Другого терпение на пороге прочности, а стремиться к тому, чтобы развивать в себе способность знать и чувствовать этот порог, дабы невольно не переступить его. В-третьих, осознавать личную ответственность за вынужденное нарушение меры терпимости, вызванное нетерпимостью со стороны Другого. Лучше сохранить личностную конгруэнтность чувств и действий, искренность намерений ради предотвращения разрушения собственной бытийной идентичности, нежели приносить себя в жертву на алтарь безличной толерантности. Перефразируя известные слова, можно сказать: абстрактной толерантности нет, она всегда психологически конкретна. При этом, конечно, толерантность не перестает быть культурной универсалией, которая не реальна практически, но реальна деонтологически и методологически. Она есть такое лекарство от агрессивности, которым нельзя злоупотреблять.

Осознавая и принимая собственную меру терпимости, человек научается понимать и принимать меру терпимости Другого.

«Кто есть кто» в личностно-значимом образовании

В замечательной статье А.Г. Бермуса «Методологические основы концептуализации современного содержания образования» (<http://zhurnal.ape.relarn.ru/articles/2001/049.pdf>) достаточно четко прописаны структура и генезис (традиционное — развивающее — личностно-ориентированное) того, *что*, классифицируемое по атрибутам содержания, базовым предикатам (процессам), материализованным носителям, обновляется в образовании. Однако остается открытым актуальный вопрос о том, *кто* есть тот, знающий, *зачем* это «что» обновляется. В чем должны состоять способности этого «кто» владеть обновляемыми принципами, способами («что») и знать обуславливающее их «зачем»? Из проблематики содержания образования выпадает вопрос: *что* есть эти способности? Может быть, это и есть вопрос онтологии модернизации? По крайней мере, по Хайдеггеру, вопрос о «кто» имеет бытийный смысл, это вопрос о Dasein в кон-Тексте мира, о таком способе бытия Dasein, который в качестве «понимающего бытия-друг-с-другом» восстанавливает теряемую способность к подлинному со-бытию (см. Очерк 3. Экзистенциальные предпосылки эмпатии). Вопрос о «кто» — это вопрос о том, *каким нужно быть*, чтобы знать «зачем», и мочь применять в практике образования обновляемое что-содержание. Например, если говорить о содержании личностно-ориентированного образования, то это вопрос о том, какой по способностям «кто», способствующий структурированию личностного содержания, проектированию «Я-концепции» и «пространства свободы» для «достраивания» собственного образа (чего?), интегрированию смыслового, знакового и деятельностного поля участников, личностной рефлексии, символизации опыта и т.д.

Если в модернизации удерживать дидактически значимые ценности и принципы традиционного, развивающего и личностно-ориентированного образования, то неизбежно разделение на тех, кто способствует развитию «знаниевых» (в том числе и познавательно-инструментальных) функциональных качеств личности учащегося и кто — развитию «личностных» (самопринимаемых, творчески самосозидаемых смысложизненных) функциональных качеств. И те и другие качества могут быть принятыми как автоматически извне, так и осмысленно и внутренне освоенными. Условно говоря, речь идет о двух консультирующих ролях «кто» (точнее, профессионально-личностных и миропонимающих позициях): *педагоге-предметнике*

и педагоге-фасилитаторе. Проблема в том, могут ли в модернизируемом педагогическом образовании эти роли осваиваться одновременно в одной институции? Если нет, то может быть имеет смысл их институционально частично развести, чтобы — а это актуально — равно повышать уровни качества? Если государственные педагогические вузы традиционно уклоняются в подготовку педагогов-предметников, то может быть стоит помочь негосударственным качественно готовить педагогов-фасилитаторов (такую попытку осуществляют, например, в Открытом авторском институте альтернативного образования им. Я. Корчака в Санкт-Петербурге)? Конечно, возможен и третий вариант — полупредметник-полужасилитатор... Однако, видимо, это может быть лишь промежуточный этап компетентностного роста педагога-фасилитатора, который способен быть и предметником, и наоборот — предметника, способного в нужный момент быть фасилитатором. Проблема в том, что при совмещении высококачественного освоения двух ролей ресурсы, необходимые на образование будущего педагога-универсала, могут увеличиться вдвое.

К сожалению, в статье А.Г. Бермуса ничего не говорится и о судьбе классно-урочной системы в модернизации образования. Тогда как структура личностно-ориентированного подхода в его подлинном личностно-значимом для участников содержании вряд ли может быть автоматически перенесена на урок. В данном подходе Бермус не учитывает динамическую, процессуально-центрированную характеристику содержания образования. И действительно, довольно трудно представить себе педагогическую организацию условий, способствующих развитию ценностно-познавательного отношения к миру с опорой на личностный опыт учащихся в программно-поурочных тисках. Да даже и проблемное обучение, учебно- и пронаучно-исследовательская деятельность в подлинном смысле¹ не вмещаются в классно-урочную систему. Здесь феноменологическая методология постановки (целей, задач и т.д.) и состояния («что-делание») менее важна, чем феноменологическая методология процесса («каким (кем)-и-как-делание»), которая позволяет увидеть личностно-ориентированную динамику учебной группы в развивающейся ситуации проблемно-исследовательского проекта и/или ценностно-познавательного отношения к миру, эколого-эмпатического миропонимания.

¹ Примеры исследовательских моделей см.: *Кларин М.В.* Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. Рига, 1995. С. 69–72.

Даже при сходстве дидактических принципов последовательность выстраивания и сочетания таких аффективно-когнитивных ситуаций, как восприятие, внимание, реагирование, знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка, в традиционном классно-урочном образовании будет существенно иной, нежели в подлинно личностно-ориентированном, личностно-значимом. В последнем случае, например, в гносеодраматической форме это может выглядеть так (черновая схема): само-восприятие → знание (внутреннее) → самооценка → применение-синтез → знание (внешнее) → внимание → пред-понимание → анализ → применение → знание → оценка → понимание-анализ → понимание-синтез → оценка → применение.

Если в классно-урочном образовании ради компактификации акцент делается на таких дидактических принципах, как научность, системность, доступность, наглядность, прочность знаний (с них начинается и ими заканчивается), то в личностно-ориентированном (наряду с указанными принципами) — на вариативности, синтезе интеллекта, аффекта и действия, сознательности обучения (осмысленности учения, по К. Роджерсу), единстве конкретного и абстрактного, гибко опосредованной связи теории с практикой, соединении индивидуального и коллективного. Ясно, что динамика последнего не может быть втиснута в урок или даже в небольшой учебный модуль. Поэтому-то и встает проблема соответствующих образовательных технологий и образовательной среды (макро- и микрогрупповой), благодаря которым бы реализовывались содержательные процессы лучшего из традиционного, развивающего и личностно-ориентированного подходов в образовании.

Какими профессионально-личностными навыками и метанавыками должны обладать *педагог-предметник* и *педагог-фасилитатор*? В случае с последним, к примеру, ответы может дать еще практически не разработанная в России экзистенциально-феноменологическая психология образования и, возможно, некая гипотетическая методология дидактотерапевтического, гносеотерапевтического, эколого-эмпатического личностно-значимого образования, опирающаяся на большой практический опыт гештальт-, телесно- и процессуально-ориентированного подходов в гуманистической групповой психотерапии и тренингах личностного роста. Философские, психологические и педагогические основания для этого в истории гуманитарной мысли уже имеются (достаточно вспомнить работы Новалиса, Р. Штайнера, М. Хайдеггера, О.Ф. Больно-

ва, Э. Фромма, К. Роджерса, К. Наранхо), однако до сих пор нет глубоких исследований по практикоориентированной методологии такого образования. По крайней мере, длительная, рутинная и строго системная переборка методологических рамок в рамках деятельностного подхода ничего об этом и не могла сообщить. Когнитивистские и бихевиорстские «топы» вели к социальной инженерии и мыследеятельной шоковой терапии, а не к диалектике эмпатии, осознанности и спонтанности в социально-образовательной терапии, фасилитации личностно-смыслового интереса к познаваемому миру. Методология образования застряла на *эко-номике* личности, потеряв из виду *эко-логию* и *эко-этику* познающей личности в образовательной ситуации. Загипнотизированная описанием и объяснением видов мысли-в-деятельности, она оставила без должного внимания понимание роли чувств и кинестезиса во внутренней мотивации мыследеятельности, придающих ей личностную значимость. Конечно, никто не умаляет заслуг методологов-архивариусов и образовательных инженеров, но не следует игнорировать и методологов, так сказать, экзистенциального скалолазания, гуманистической фасилитации самообразования, образовательной терапии. Они, конечно, не в школьной системе, но они потенциально есть. А пока это только в далекой перспективе, то оказывается, что лучше быть больным и обогащенным знаниями, чем здоровым и ими окрыленным. На деле модернизация проводится не для того, чтобы снять груз и сделать его носителем нас, а всего лишь для того, чтобы нам его было чуть удобнее нести. Может, здоровье все же дороже? Да не дороже тонн оргтехники, что закупают школы, победившие в конкурсах нацпроекта по образованию в большинстве случаев лишь ради более наглядной финансовой отчетности и сохранности в запертых кабинетах администрации.

Отрадно, что теперь есть возможность обсуждать сущность модернизации образования, ее онтологические и антропологические основания. Однако ситуация такова, что в среднеспециальном и высшем педагогическом образовании не стараются рассматривать указанную выше экзистенциально-феноменологическую образовательную альтернативу в качестве *равноценно* дополнительной бихевиорстско-позитивистской и православно-культурологической. К сожалению, в целом государственная политика безальтернативности тормозит подлинное принятие личностно-ориентированного образования будущими и нынешними педагогами.

Обращение к сущности гуманистически ориентированной модернизации мне видится в комплексном обращении к сущности

техники, истины (*ἀλήθεια*) и образования (*παιδεία*), о которой писал М. Хайдеггер, но рассмотрение которой не получило развития в школьной дидактике. По крайней мере методологические основания личностно-значимого образования, элементы которого встречаются в начале XXI века, лежат именно в этой проблематике, заданной экзистенциальной аналитикой здесь-бытия. Перспектива же в том, чтобы свести эту методологию с конкретно-типизируемыми и нетипизируемыми практиками учебных ситуаций. И тут хорошим посредником может стать гуманистическая психотерапия, имеющая богатый опыт профилактики и коррекции затруднений, возникающих в «Я-Ты коммуникации», коммуникативном действии (см. работы М. Бубера, А. Шюца и Ю. Хабермаса). Феноменолого-дидактический взгляд на этот опыт как раз и позволяет выявить такие паттерны действия терапевта-фасилитатора и самой терапевтической ситуации, которые имеют гносеотерапевтические характеристики, значимые для личностно-ориентированного и экологического образования.

Сталкер и Экскурсовод: эскизы метафизики педагогического мастерства

При размышлениях над методологией личностно-значимого образования мне нравится обращаться к исходящим из веберовского анализа религий трем способам отношения к миру: «господство над миром» (Логос), «приспособление к миру» (Дао) и «бегство от мира» (Йога). Конечно, это все социологические типизации, но при наличии этих ориентиров удобнее продвигаться к основаниям «навыков и метанавыков» (по А. Минделлу) образовывания как понятийно-чувственного настраивания на истину. Вопрос в различных способах и соответствующем мастерстве такого настраивания, в «правильном взгляде», как говорил Платон в притче о пещере. Мастер настраивается сам и помогает настраиваться другим, пребывая по традиции окружающего его «жизненного мира» либо в Логосе, либо в Дао, либо в Йоге. Он исходит из экологически (географически) обусловленного и социально седиментированного стиля-навыка бытия-в-мире, который интериоризируется в нем в виде архетипического плана, импрессионного фундамента смысловой архитектуры внутреннего потока сознания-времени, которая при этом активно биографически достраивается. Я предполагаю, что различные стили-навыки бытия-в-мире обуславливают различия в опыте со-

знания, склоняют к той или иной темпорально-смысловой «форме потока» (Гуссерль) сознания, а также предпочтительной обращенности рефлексивного «луча внимания» к тем или иным фазам или отрезкам потока.

Одно замечание. В данной работе я вовсе не претендую на сколько-нибудь подробное феноменологическое обоснование веберовских модусов отношения к миру. Я пробую это делать в другом — более развернутом — исследовании. Однако удержаться от демонстрации пусть грубого эскиза тоже не могу, поскольку это важно для хотя бы предварительного понимания типов субъективности различного типа мастеров и профессионалов.

Навык педагога-профессионала в отличие от метанавыка педагога-мастера в большей мере строится на психофизике, а не на метафизике. Если мастеру своего дела важно «быть в духе», то профессионалу это не важно, ведь его навык социально методизирован, автоматизирован. Профессионал — делегат социума в тиражировании способа отношения к миру и знаний. Конечно, он тоже хочет «быть в духе», но когда это желание реализуется, то он уже не может хорошо тиражировать, а начинает спонтанно творить уникальное, допускает метанавык к действию. Архетипичность метанавыка отношения к миру вольно или невольно приводит к его забыванию в профессиональном добывании результата. Отработанный профессиональный навык позволяет меньше внимания обращать на средство-процесс, а больше — на цель-результат, оправдывая такое забывание. Метанавык вытеснен в сферу бессознательного, и вытаскивание его оттуда через осознание ради использования — отдельная работа, кстати, все более обретающая форму профессионализма, например в психотерапии и оргконсультировании.

«Когда я учусь забивать молотком гвоздь, — поясняет Арнольд Минделл, — я приобретаю навык. Однако то, как я использую при этом молоток, является метанавыком. То же самое верно и при выработке навыков работы с личностями и группами. Нам необходимо овладевать навыками и методами, но их нельзя применять без соответствующих метанавыков <...> Подумайте о сострадании как о метанавыке. Навык, применяемый без сострадания к людям, даст меньший эффект, чем когда он используется с состраданием. Эту очевидную истину не так просто применить на практике. Мы все знаем, как обучать навыкам, но с метанавыками дело обстоит сложнее»². Процессуально-ориентированный подход, разработанный

² *Минделл А.* Лидер как мастер единоборства (введение в психологию демократии): В 2 ч. М., 1993. Ч. 1. С. 54.

ный и демонстрируемый А. Минделлом вместе с его женой Эми Минделл, свидетельствует как об имплицитном наличии, так и о возможности эксплицитного использования метанавыков в стиле Логоса, Дао и Йоги в образовании.

Многие и многие профессионалы порой автоматически используют методики обучения и воспитания, исходящие из опыта работы мастеров. Однако зачастую и сами авторы-мастера не ведут о невидимых началах методик, коренящихся в их глубинных личностных структурах. И даже если они порой вербализуют свой опыт использования метанавыков (например, А.С. Макаренко в «Педагогической поэме»), то этого, как правило, никто не замечает. Замечают же специально маркированные и легитимированные методы, имеющие внешнюю организационно-деятельностную форму выражения. Например, не был замечен такой педагогический метанавык у Макаренко, как «парадоксальная интенция», ставший позднее одним из основных приемов экзистенциальной психотерапии В. Франкла и у гештальт-терапевтов. Это же касается и такого приема, как «обмен ролями» в ситуации «здесь и сейчас», который до сих пор активно используется в психодраме. А. Минделл в своей процессуальной работе плодотворно использует такой метанавык динамической медитации даосских мастеров, как «деяние-через-недеяние» («следование энергетическому процессу»).

Вообще, в нашем образовании уже слишком давно культивируется этакий «западный» тип мастера, мастера-**Экскурсовода**, который водит группы школьников по «зоне» знаний, превращенной дидактами-администраторами в музей, а порой и в фабрику. Экспонаты заранее расставлены на постаменты, подписаны абстракциями и причислены к рангу неприкасаемых. Дотрагиваться до них можно только указкой сверху или снизу. Указка, жезл, кстати, и есть символ «господства над миром». Это и есть личностно-отчужденное образование. Однако оно исходит из западноевропейской науки Нового времени, которая находилась в стадии самоидентификации и начала постепенно отчуждаться от мистики католицизма и эзотеризма. Такое отчуждение подросткового этапа прощительно. Но теперь-то наука повзрослела, стала методологически плюралистична. Она стала учитывать и «восточный» тип мышления. Она показала значимость субъективного фактора в своем развитии, сбалансированности функций эмпатии и рефлексии в научном творчестве, экологической этики в технизации мира. Только вот школьное образование почему-то это плохо видит.

Ему уже пора взрослеть, становится личностно-значимым, что возможно при появлении «восточного» типа мастера, мастера-Сталкера, для которого «зона» знаний есть образовательная среда, где в зависимости от характера личностной «архитектурной» настроенности (телесной, чувственной, мысленной, духовной) и соответствующей фокусировки «взгляда» познающего (в качестве некоторой аналоговой модели см. эффект картинок серии «Магический глаз») происходят переходы «непотаенное-потаенное», открываются гносеоэкологические пути к истине. Это «зона» незнанных знаний. «Там на неведомых дорожках / Следы невиданных зверей». Сталкер сам умеет гносео-эколого-этическим образом договариваться, коммуницировать с этими задачливыми «зверями» и помогает договориться тем, кого он ведет. Он никого не принуждает, а лишь, следуя своему метанавыку проводника, предупреждает, позволяя путникам самим пробовать «зыбкую» почву сущего «зоны» и принимать решения. Эти пробы — тренинг в метанавыках вслушивания, всматривания, вчувствования в познаваемый мир и осознания переживаемого мировосприятия.

Важно уловить направление и силу энергии взаимодействия между познающими и миром таящихся знаний, чтобы в учебной ситуации «здесь и сейчас» оседлать этот энергетический поток и следовать ему. Представляется, что в трансцендентальном плане такое возможно, если контуры смысловых конфигураций личностной «архитектуры» потока внутреннего сознания-времени удастся привести в интенциональный резонанс с контурами архитектуры мироздания (в общем, особенном и единичном). То есть представитель проекционно-экстравертивного стиля буде получать больше удовольствия от постижения «просторов» проективной геометрии, а представитель интроеционно-интровертивного — «дебрей» алгебраического анализа. Для первого более привлекательно континуальное, определенное и симметричное, а для второго — дискретное, неопределенное и асимметричное. Первый, живя в ландшафте постоянной геометрической абстракции, стремится к чувственно-образному, а второй, обитая в ландшафте постоянной физической конкретности, стремится к абстрактно-символическому. Постоянство угнетает, и человек думает о том, что, наверное, хорошо там, где его нет. Он стремится к Другому как забытой, но порой вспоминаемой части самого себя. Кстати, это относится как к горизонтали, так и к вертикали. Но тут извечная боязнь от-быть от Себя и при-быть к Другому. От такого невротического состояния спасаются в забвении, в отключении от иного. «Худо-бедно, но свое». У одного созна-

ние суживается до щели по горизонтали «саванны», а у другого — по вертикали «джунглей».

Представитель же срединного стиля в норме обладает метанавыком подлинно быть как дома там и там. Он ощущает весь экзистенциально-экологический перекресток. Даос может, как пишет А. Минделл, находится «в центре циклона» и чувствовать при этом себя безопасно и здорово. А ведь как это полезно для педагога, который практически постоянно находится в центре школьного познавательного-коммуникативного циклона. Как важно педагогу, не отстраняясь от поискового группового процесса, следовать ему, удерживая во внимании все его жизненные перипетии, познавательные и коммуникативные нюансы, поддерживая те из них, что способствуют личностному росту учащихся. Чтобы быть мастером-Сталкером, нужно постоянно учиться у окружающего мира, у собственного опыта. Встречные ударные волны жизни должны не отбрасывать человека в забвение, а использоваться для ловкого обращения к прежнему курсу с энергией нового вдохновения. Нужно воспринимать свой опыт с точки зрения его ценности для личностного роста в освоении метанавыка подлинно быть-в-мире, то есть быть в мире, где есть и «саванна», и «джунгли». Это предотвратит человека от попадания в тот или иной эко-футиляр с соответствующими прорезями для мировосприятия.

Сталкер, живущий всем этим, вовсе не пришелец с далеких звезд и не юродивый. И он не «христо-сизиф», как считают некоторые. Он просто чуткий и доброжелательный к своим путешественникам проводник, ведущий их по зыбкой «зоне» знаний. Любая достоверность в этой «зоне» временна. Все что представляется интеллектуально надежным, основательным — лишь поверхностное, доступное видению в нашем измерении. Четкие контуры рельефа — логический ориентир не более чем формально.

Путешественники бывают очень разными по характеру и по способностям. Каждому из них Сталкер помогает благополучно добраться до лично им известных целей.

Сознанию чаще всего эти цели даны бесформенными, какими-то туманными сгустками. Но сквозь каждый сгусток пытается пробиться свет. Именно он придает этим странным образованиям привлекательную лучезарность.

Однако путешественники мало знают о свете, не любят и не ценят его. Они не знают, что о свете нужно заботиться им самим. Они наивно полагают, что он будет для них всегда. Детство же проходит,

и в суете мутнеют духовные облачка надежд. Все труднее в мареве будней различать все менее известные цели.

Сталкер вместе с путешественниками исследует «зону». Его посох — это их вера, их вчувствование в то, что символизирует «зона». Посох — это связь десницы с «зоной», средство проверки истинности знаний. Но сами знания — лишь средство достижения личностно-бытийных целей, в туманный, но ровно светящийся ступок которых надо войти, чтобы увидеть живой свет и полюбить его и, не растворяясь в нем, а всецело понимая его, обрести гармонию. Это ли не просвещение?

Сталкер помогает путешественникам снять тяжелую броню страха перед неизведанным, но, расковыная, облачает их в мантию ответственности. Ему вручают посох, но он делит его со всеми. Он собирает чувства и образы, но выставка их производится с согласия каждого. Он вроде бы играет с ними в ладушки мыслей, но таким образом складывается система знаний.

Сталкер вовсе не мессия. Он всего лишь вдохновитель на то, чтобы наконец-таки каждый своим путем мог пойти к Храму, правда, далеко не вымощенной дорогой. Идти придется по бездорожью «зоны» еще не освоенных знаний. Однако каждый раз встречающиеся образы гармонии будут теми веками, благодаря которым различные пути приведут к Источнику, который просвещает для нас смыслжизненные цели.

Сталкер — не Учитель. Он всего лишь исследователь путей, ведущих в Царство Гармонии, и поэтому он ваш попутчик.

Законный вопрос: может ли со временем «попутчик» стать профессионалом? Не утратит ли он при этом свой дух подлинности в способности следовать срединному стилю? Не приведет ли тиражирование его искусства к профанации, методическому выхолащиванию экзистенциальной сути его мастерства?

Тенденция к профессионализации уже существует. Особенно это заметно по развитию психотерапии и коучинга в XX веке. Отчасти это присутствует в восточном и западном образовании (преимущественно дополнительном). Кое-что очень фрагментарно появляется и в российском. Конечно, риск профанации остается всегда, но стоит напомнить, что если и есть во множестве доморощенные и поддельные колдуны и психотерапевты, то по сравнению с ними такого рода мастеров, например, айкидо или процессуально-ориентированной работы практически не существует. Подлинные мастера заметны не по ажиотажу вокруг их персон или их методик,

а по выращиваемому ими школьному укладу жизнедеятельности, принимать или не принимать который — свободный выбор каждого познакомившегося с данным мастерством миропонимания. Сталкер — это мастер эколого-эмпатического миропонимания.

Как может обычный педагог-профессионал или же мастер-Экскурсовод переквалифицироваться в мастера-Сталкера? Нужно ли это всем им?

Нужно, но страшно. Страшно, гордо крадучись (*stalking*), двигаться по зыбкой «зоне» знаний, выйдя из привычного светлого зала с научными постаментами. Это страх встречи с бытием как оно есть, ничтоявующем сквозь ускользящую почву сущего в захватывающие дух моменты вглядывания в индивидуальности мира. Это страх узнавания в мире своего бытия. На что или кого можно опереться в таком пути по «зоне»? Ну, разумеется, на Сталкера, на опыт сопереживающего знакомства с его опытом. «А где его найти?» Пока только по книжкам. Читайте, например, «Психотерапия как духовная практика» Эми Минделл (М., 1997). По большому же счету найти его можно только в том случае, когда многие захотят его найти, поскольку Сталкер сокрыт в моменты «пиковых переживаний» успехов, проблесков мастерства в деятельности талантливых людей помогающих профессий. Пока их реальное или потенциальное сталкерство не востребовано социумом, оно будет дремать под спудом различных профессиональных ролей, необходимых для обеспечения «господства над миром». В Санкт-Петербурге, например, делается попытка поиска таких людей в Открытом авторском институте альтернативного образования им. Януша Корчака. Но поскольку знаниевая экскурсия остается основной глобальной формой школьного образования, а самостоятельное творческое исследование тайн природы и общества игнорируется ради экономии сил и средств, сберегаемых для потребления все большего и большего количества вещей, то подобные попытки будут тщетными, а успехи, поддержанные редкими спонсорами, фрагментарными.

На ремонт живой машины массового государственного образования будут поставляться детали все новых и новых по-старому выточенных профессионалов. Самостоятельные в своем искусстве детали такую машину только разрушат. Что ж, остается удерживать от заражения машинерией те оазисы свободного образования, которые еще остались. Может быть, удастся что-то и растехнизировать. Может быть, хозяева машины одумаются и перейдут-таки на эколого-этические технологии, позволяющие образованию быть личностно-значимым.

ОЧЕРК 5. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Феноменологическая герменевтика и образование

Для практики лично-значимого образования принципиально удерживать баланс между «натурализмом» и трансцендентализмом, позитивистским и экзистенциальным, объективным и субъективным подходами. Согласно П. Рикёру, таким регулированием и должна заниматься феноменологическая герменевтика, пытающаяся интерпретировать позитивистские науки с позиции «философии смысла». То есть ученик и педагог как феноменологи могут соотносить объективные данные наук с возможным субъективным опытом, «использовать их как симптомы, или “индексы”, для такого опыта. “Индексы” должны помочь феноменологическому опыту оперировать в смутной области перехода от духовно-телесного к телесному как таковому»¹. Это движение от радости узнавания очевидных смыслов к радости расшифровки смыслов, стоящих за ними. А радость узнавания — это и радость от подражания идее, что свойственно, например, театральной игре. «Искусство, — соглашается Г.-Г. Гадамер с Аристотелем, — какого бы рода оно ни было <...> есть род узнавания, когда вместе с узнаванием углубляется наше самопознание и доверительность наших отношений с миром»². И здесь большую роль в интерпретации играет эмпатическое предпонимание «первой встречи» (В. Кайзер, Э. Штайгер)³ с миром. Это первое молчаливое впечатление, когда приоткрывается таящаяся истина, необходимо затем зафиксировать в словах и символах и вступить в полилог различных языковых описаний и стилей, в котором актуальной становится культура перевода. В переводе опять же важны не только знаниевые консультации, но личностные обмены ролями носителей языков и стилей.

¹ См.: Мазылу А.Д. Герменевтическая «одиссея» Поля Рикёра // Герменевтика: история и современность. М., 1985. С. 224.

² Гадамер Г.-Г. Искусство и подражание // Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного. М., 1991. С. 237.

³ См.: Куркина Л.Я. Герменевтика и «теория интерпретации» художественного произведения // Герменевтика: история и современность. М., 1985. С. 257–258, 266–269.

Интерпретация как «речь-между» (inter-pres) подразумевает переводчика-толмача, старающегося в своей внутренней позиции удержать оптимальную ролевую дистанцию «Я как будто языковой носитель “А” — Я сам — Я как будто языковой носитель “В”»⁴.

Образовательная журналистика «здесь и сейчас»

Практическим примером педагогической феноменологии образовательной среды, непредвзятого восприятия данности места, культурного или природного ландшафта может служить разработанная автором совместно с М. Эпштейном деловая игра «Журналист».

Пожалуй, главным в этой игре является принцип «здесь и сейчас». Он в своеобразном реалистическом аспекте связан с феноменологическим подходом, разработанным в свое время Эдмундом Гуссерлем и его последователями для описания структур сознания и процессов «жизненного мира»⁵. Согласно этому подходу «поток сознания» человека рассматривается как таковой, в чистом виде, отвлеченно от нагруженного психологическими особенностями и культурной традицией восприятия мира. Поскольку «поток сознания» всегда «о чем-то» (то есть интенционален), предметен, то при феноменологическом подходе он и оказывается обращен «к самим вещам», например к «местам» и «ситуациям» обыденной социальной жизни, как они являются в некоем наивном, не зашоренном стереотипами и идеологемами «здесь и сейчас» восприятии. Такое восприятие мира в виде «моментального снимка» («сей-час на новом месте») становится полезным и эвристическим в социальной аналитике вообще и во вдумчивой журналистике в частности. Обретается личностный, но при этом и в основном безоценочный взгляд на вещи и события как они есть сами по себе. Поэтому юным журналистам, еще не загруженным профессиональными проблемами и шаблонами, взрослой культурой, присущ этот спонтанный и па-

⁴ См.: Гадамер Г.-Г. Текст и интерпретация // Герменевтика и деконструкция. СПб., 1999. С. 227–228.

⁵ См.: Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. СПб., 2004; Шютц А. Смысловая структура повседневного мира: очерки по феноменологической социологии. М., 2003; Херрманн Ф.-В. фон. Понятие феноменологии у Хайдеггера и Гуссерля. Томск, 1997; Смирнова Н.М. От социальной метафизики к феноменологии «естественной установки». М., 1997; Филиппов А.Ф. Социология пространства. СПб., 2008.

радоксально субкультурный взгляд, оставляющий вне фокусировки всякий социальный «глянец».

Со своим наивным, «заземленным» взглядом на социальный мир участники идут не проверять заданную в школе теорию, а вырабатывать собственную. Они осваивают такой метод социальных наук, как «участвующее наблюдение», дающее «чувство ситуации», помогающее в выработке гипотез, которые могут быть пересмотрены по мере роста знаний. Этот метод имеет игровую структуру и позволяет увидеть в официальных институциях и правилах неофициальное, в привычных неинтересных местах непривычное и интересное. Нечто подобное происходит и в социально-феноменологических исследованиях этнометодологов (Г. Гарфинкель, А. Сикурел, Х. Закс, П. Мак-Хью и др.). Для них экстраординарные и ординарные события, действия и вещи одинаково важны.

В процессе социально-феноменологического журналистского исследования совершается двойная проблематизация, *растипизация*: через игру деконструируется профессиональный журналистский мир как «типизация второго порядка», а через ролевую «как бы журналистскую установку» во встрече «здесь и сейчас» с объектом повседневно «мира» — «типизация первого порядка». Тем самым приоткрывается подлинно бытийная природа социального порядка, и в нем, как в зеркале, участники с радостью узнают и начинают осознавать личностно-значимые правила.

В такой социальной аналитике «мест», «миров» юные журналисты встречаются и используют как «индексичные выражения», так и «объективные выражения». «Индексичные выражения описывают объекты с точки зрения их особенных, уникальных качеств, и поэтому они связаны с контекстом, в котором они используются. Объективные выражения, напротив, описывают общие свойства своих объектов, то есть те, благодаря которым объект воспринимается как типический, как представитель типа и, следовательно, как свободный от контекста — по крайней мере применительно к наличной цели того, кто так его описывает»⁶. В полуигровой (феномен именно «деловой игры») позиции «наивного журналиста-феноменолога» находят сочетание и те и другие, совмещаются «бытовая» журналистика («типизация первого порядка») и «формальное» журналистское мышление («типизация второго порядка»). Причем в логике игры происходит чередование, как бы временная приостановка то

⁶ Филмер П. Об этнометодологии Гарольда Гарфинкеля // Новые направления в социологической теории. М., 1978. С. 336.

одного, то другого. Начинает же феноменологический журналист свою работу при встрече с «миром» «скорее с того, что видит, чем с того, что думает» (Дж. Сэзес).

В экспресс-аналитике повседневной жизни, характерной для деловой игры «Журналист», важно впечатление «здесь и сейчас». Говорят, «первое впечатление обманчиво», но это относится к нашей «естественной установке» восприятия социального мира, восприятия, обусловленного типичными обыденными правилами такого-то ценностного отношения к «месту» или «ситуации». «А, это просто развалины...», «Обычный завод — ничего особенного...», «Понаехали тут...» и т.д. — все это взгляды на повседневные сцены жизни. Но все дело в том, что в игре-то у участников «неестественная установка» восприятия, условно-ролевая установка ищущего смыслы журналиста. Они не только видят места-сцены в основном непрезентабельной или же привычно презентабельной социальной жизни как они есть сами по себе, но и пытаются исходя из этой чистой данности расшифровать эти места, открыть их потаенные структуры и функции. И делают это юные журналисты в основном еще без груза идеологем, без навязанных «знаниевых» шаблонов, потому что школа далека от социальной повседневной практики, она представляет ее в укрупненном и политически переработанном виде. Деловая же игра «Журналист» проходит вне школьного обучения, вне учительской цензуры, вне иждивенческой позиции ученика. В ней есть личностная ответственность участников за характер своего пребывания в журналистской роли, есть риск и восторг живой встречи с неизведанным в ближайшем мире, есть самоактуализация в персональном и коллективном творчестве.

Конечно же, феноменологический подход в игре «Журналист» выполняется нестрого: социокультурный контекст так или иначе вмешивается в ситуацию «здесь и сейчас» восприятия мест посещения юными журналистами, влияет также и задаваемая организаторами та или иная тема игры. Правда, тематические ракурсы исследования этих мест также предлагаются участникам на основе феноменологического подхода, но, правда, при использовании принципа частичной, неполной, тематической редукции. Подробнее о содержании тем будет сказано далее. А пока обратимся к организационно-педагогическим и про-профессиональным (профориентационно-игровым) принципам, на которых строится основная логика, алгоритм игры.

Принцип аттракциона (от англ. *attraction* — притяжение, тяготение, привлекательность). Притягательность для подростков игры

«Журналист», по всей видимости, заключается в предчувствии ими возможности раскрыть некие тайны взрослого социума, прикоснуться к обычно «запретному плоду» пока недостижимой, скрытой за корпоративно-институциональными барьерами профессии, являющейся, пожалуй, одной из самых публичных, а временами и влиятельной («четвертая власть») в современном мире. В общем, этот принцип соотносится со стремлением подростка стать взрослым, почувствовать независимость от родительской и учительской опеки и назидательности, с желанием получить удовольствие, некое развлечение (отвлечение от унылой учебы) в практическом и социально-значимом для многих деле. Кстати, за хорошее развлечение участники, готовы и заплатить.

Принцип приключения. Согласно этому принципу создаются неожиданные ситуации выполнения журналистских заданий, условия посещения порой совершенно незнакомых мест, принятия решений и исследования «здесь и сейчас». Это тот легкий социальный риск, экстрим сбора и обработки журналистского материала «с колес», который так присущ психофизиологической природе подростков. Это тот случай, когда для ребят создаются безопасные условия для приключений «на свой жизненный и познавательный опыт».

Принцип встречи. Участники получают возможность попробовать себя в реально востребованном деле вместе со сверстниками и взрослыми-профессионалами. Встреча на игре — это не только продуктивное общение в разнообразных группах, но и самовосприятие, самопознание, встреча с собственными возможностями. Появляется уникальный шанс открыть новые смысловые фигуры в привычном социальном фоне, встретиться с обычно не замечаемыми вещественными и живыми «индивидуальностями» мира и пообщаться с ними.

Принцип зеркала. Выстраивается такая игровая деятельность, благодаря которой участники сподручными и собственными журналистскими средствами отражают увиденное и услышанное на местах посещения, чтобы передать это через публикации читателям (например, жителям регионов и работникам предприятий). Да и сами участники видят отражение своего персонального и коллективного творчества.

Принцип дела. Игра — дело серьезное. У участников есть возможность создать реальную газету (в печатном и электронном виде), которую прочитают на предприятии, в регионе, по всей России, потренироваться в развитии коммуникативных, журналистских и

издательских навыков, расширить свой жизненный и образовательный кругозор.

Принцип трансформера. При сохранении общего алгоритмического стержня конструкция игры допускает некоторые структурные, функциональные и содержательные вариации на каждом этапе и при всякой теме. Данный принцип действует только при соблюдении всех вышеперечисленных. Форма при сохранении сути игры может меняться только в ограниченных пределах. В противном случае это уже не деловая игра «Журналист», а что-то другое.

Принцип фасилитации (ненавязчивой поддержки). Этот принцип касается психолого-педагогической позиции взрослых (организаторов, ведущих, консультантов, сопровождающих, гостей) на игре. Прежде всего имеется в виду уважительное и доброжелательно-деловое отношение к участникам как равно ответственно с профессионалами выполняющим социально-значимую работу. Взрослые создают оптимальную среду, воздерживаясь от наставлений и резких оценок, в затруднительных ситуациях используют тактичные намеки-подсказки, удерживая необходимо и достаточно широкие рамки действия участников в соответствии с замыслом и логикой игры. В качестве примера, здесь можно привести *Основные принципы работы на корпунктах (местах сбора журналистской информации)*, с которыми знакомятся участники с самого начала игры:

- из минимума информации добыть максимум;
- особое внимание не только к крупным, но и к малейшим деталям места;
- попробовать ощутить место не только с группой, но и в одиночку;
- попытаться написать несколько строк прямо на месте;
- быть смелее в выражении мыслей и чувств на бумаге после восприятия особенностей места;
- не отлучаться из корпункта без уведомления взрослого консультанта;
- использовать игровое время с максимальной пользой для развития себя как журналиста.

Тематические особенности в подготовке и проведении игры.

Именно тема содержательно насыщает и в некоторой степени организационно трансформирует логику деловой игры «Журналист». На данное время в нашем опыте проработаны четыре типа

тематических игр. В рекламных приглашениях на них и программах мы эти типы традиционно обозначаем римскими цифрами.

I. «Журналист. Зеркало для района» (возможны варианты: «Зеркало для региона», «Зеркало для города» и т.д.).

II. «Журналист II. Чемпионат» (командное первенство по деловой игре «Журналист» опять же с раскрытием любой, но не слишком трудной подтемы).

III. «Журналист III. Командировка» (например, нами проводилась «Командировка в СЗЛК», «Командировка на Кировский завод»).

IV. «Журналист IV. Актуальная проблема» (игра «Питер-International», «Забытые памятники Петербурга», «Малые музеи Петроградской стороны»)

Конечно, возможно и дальнейшее развитие этих и новых тем. Во многом это определяется имеющимися социальными, культурными и экономическими ресурсами того региона, где будет проводиться игра. Представление об особенностях этих ресурсов — творческих, кадровых, институциональных и т.д., — возникающее в головах организаторов и позволяет — где-то по наитию — остановить свой выбор на той или иной теме. Большую роль здесь играет и чисто исследовательское желание пристальнее всмотреться в какой-либо социокультурный объект, могущий задать тему, обратиться к его повседневному бытию, к его «жизненному миру». Такое вот феноменологическое желание увидеть в обычном необычное и в необычном знакомое. Это одновременно и журналистская, и психолого-педагогическая, и социально-философская исследовательская позиция.

Самое увлекательное после выбора темы заключается в подборе мест посещения, или корпунктов для участников игры. Здесь есть несколько критериев. *Во-первых*, они должны быть достаточно оригинальными, экзотичными в контексте будничной жизни, в каком-то смысле малознакомыми (например, церковные приходы различных конфессий или дорогой ресторан в виде старинного фрегата). *Во-вторых*, они хотя и могут казаться привычными, но, тем не менее, намекать на какое-то незнакомое нам закулисье, на загадки их социальной кухни (например, не многие посещают стадионы с ледовой ареной, но еще меньше воочию знакомы с процессом ее обслуживания). *В-третьих*, они должны быть реально достигаемыми в институциональном плане (например, довольно затруднительно организовать посещение колонии для несовершенно-

летних). *В-четвертых*, необходимо их структурное и функциональное разнообразие в рамках выбранной темы (к примеру, не стоит ограничиваться только государственными учреждениями или только предприятиями одной отрасли). *В-пятых*, желательно, чтобы на местах посещения юные журналисты могли (пусть даже случайно) встретиться не только с представителями администрации, но и рядовыми сотрудниками и клиентами (например, посещение отдела федеральной миграционной службы хорошо бы дополнить визитом на местный вещевой рынок, где могут обитать клиенты этого отдела). *В-шестых*, имея в виду временной регламент и алгоритм игры, следует так подбирать места посещения, чтобы они образовывали достаточно плотный маршрутный куст с основанием в штабе игры (подробнее об этом в разделе логистики передвижения).

На подготовительном этапе примерно за месяц до начала игры мы приступаем к очно-заочному мониторингу возможных мест посещения: обзвон соответствующих организаций, информация через Интернет и справочники, договоренности о встрече с ответственными лицами, письменные обращения с просьбой принять участников.

Образец письменного обращения с просьбой принять участников игры

Организациям
Петроградского района

Уважаемые коллеги!

Наша организация выступила с инициативой проведения на территории Петроградского района **деловой игры «Журналист»** для школьников 9–11 классов. Игра будет проводиться в рамках общественной акции «Зеркало для района». Нашу инициативу поддержали Ассоциация детской и педагогической прессы Санкт-Петербурга и Открытый авторский институт альтернативного образования им. Я. Корчака. Первые игры успешно прошли 16 апреля и 1 октября 2005 года. Результаты были опубликованы в городской газете «Газета для родителей».

Дата проведения очередной игры: 15 апреля 2006 г.

Предполагается, что в ходе игры группы корреспондентов-ребят посетят различные общественно-значимые места района, например детские библиотеки, детские игровые и спортивные площадки, скверы, кинотеатры, магазины и т.д.

Для нас было бы важно, чтобы в ходе такого посещения ребята смогли подробно ознакомиться с местом (организацией), побеседовать с сотрудниками и посетителями, может быть сфотографировать что-то.

По итогам такой работы ребята создадут журналистские материалы, лучшие из которых позже будут опубликованы в газете, выпускаемой по результатам игры-акции. Такая газета могла бы быть своеобразным «Зеркалом для района», созданным стараниями ребят.

Мы будем Вам очень благодарны, если Вы разрешите нам организовать такой «пункт посещения» на базе вашей организации. Мы рассчитываем, что в группе будет примерно 6—8 человек. На территории вашей организации ребята проведут примерно 1 час.

Будем благодарны Вам за поддержку нашего начинания.

Будем рады при необходимости встретиться и обсудить возможные вопросы.

4 марта 2006 г.

Организаторам принципиально важно хотя бы один раз до игры побывать на месте и почувствовать его информационный и смысловой потенциал непосредственно. Конечно, это не всегда удастся и порой приходится довольствоваться более или менее обоснованными предположениями и догадкам, заверениями в приеме, высказанными по телефону. Риск есть, но чтобы выбрать то, что нужно (согласно вышеуказанным критериям), приходится рисковать (если посещение все же реально /см. *третий* критерий/). Впоследствии на игре случаются и сбои, но они должны правильно восприниматься журналистами как почти профессиональные трудности (бывает даже, что приходится посещать объект без окончательной договоренности или приходить вовремя, но видеть перед собой закрытую дверь, порой свидетельствующую о забывчивости ответственных лиц).

Даже в случае выбора темы «Командировка» организаторам важно побывать на месте (пусть и достаточно отдаленном), чтобы затем по своим впечатлениям (непредвзятым и не отягощенным заказом какого-то руководства) приступить к составлению ракурсов исследования, определению возможных вопросов, которые будут ориентировать участников игры в сборе и частичной обработке информации на местах. От непосредственного ощущения места зависит

характер феноменологической фокусировки, создаваемой организаторами в виде содержания *Памятки для журналиста*. Вот образцы для некоторых тем игры.

Ракурсы исследования по теме «Зеркало для района»

Историческая справка места; Самый важный предмет места; Исторический стиль места; Тайна места; Гений (герой) места; Приключения места; Эмоции места; Польза места; Рекорд места; Глупость места; Реликвия места; Персонажи (завсегдатаи) места; Надпись места; Разговоры места; Фотовизитка места; Руины (развалины) места; Предполагаемое (возможное) будущее места.

Ракурсы исследования по теме «Командировка на автозавод»

- Самое привлекательное;
- Самое сложное и самое простое в освоении данной профессии;
- Наиболее востребованные в профессии интеллектуальные, эмоциональные и волевые качества;
- Самые медленные и самые быстрые трудовые операции, выполняемые человеком в данной профессии;
- Степень необходимости авторитарного, жесткого стиля управления;
- Уровень физической и психологической усталости человека в данной профессии по сравнению с другими;
- Уровень комфортности и экологичности условий труда;
- Какие высшие и средние учебные заведения готовят специалистов данной профессии; Самые маленькие и самые высокие зарплаты;
- Характер отбора персонала на различные должности (от рабочих до менеджеров высшего звена);
- Рутинное и творческое в данной профессии;
- Страшное и смешное в профессии;
- Уровень защиты интересов трудящихся;
- Какие есть ограничения по возрасту и здоровью для работы;
- Какие специалисты чаще всего бывают в командировках.

Возможный круг вопросов по теме «Толерантный Петербург»

- Представители какой национальности преобладают в данном месте? Почему это так?
- Насколько удастся сохранить национально-культурную особенность в данном месте?

— Как часто и для чего собираются представители той или иной национальности в данном месте?

— Чем мешает и чем помогает Петербург в удержании национально-культурной особенности данного места?

— Какой предмет данного места можно считать символом, выражающим национальный стиль?

— Чего следует опасаться представителю иной национальности в Петербурге?

— Какое событие можно считать историческим для данного места?

— Какие национальные праздники лучше всего удаются в Петербурге? Почему так? Какие национальные праздники отмечались в данном месте?

— Какая музыка, выражающая национально-культурную особенность, чаще всего звучит в этих стенах?

— Какой цвет чаще всего используется в данном месте, чтобы отразить его национально-культурный характер?

— Какие есть мечты по поводу многонационального Петербурга?

Возможный круг вопросов по теме «Зеркало для района. Социальные услуги»

— В чем суть проблем тех, кому помогает организация?

— Какие наиболее типичные и острые случаи возникают в работе с теми, кому помогает организация?

— Действительно ли организации удается оказывать существенную социальную помощь людям? Что все-таки не получается?

— Какова доля государственной помощи в деятельности организации?

— Чем жители Санкт-Петербурга могут помочь данной организации?

— За что чаще всего благодарят организацию и на что жалуются те, кому она оказывает помощь?

— Что, по мнению организации, мешает, а что помогает людям быть милосердными?

— Какой рекорд существует в истории деятельности организации?

— Какой предмет в организации считается самым важным?

Разумеется, не стоит ожидать и требовать, чтобы участники игры следовали этим ракурсам и вопросам буквально. Но на этапе блиц-

совещаний журналистских бригад сопровождающим важно обратить еще раз внимание ребят на ракурсы и вопросы такого рода, зависящие, конечно же, от темы игры. Кстати, тренинг по такой методике социального исследования и интервьюирования хорошо бы периодически проводить и вне ограниченной временными рамками деловой игры «Журналист», поскольку на ней это хоть и важный, но всего лишь момент («классические» 60—80 мин. пребывания на объекте).

Ракурсы — подсказка, дополнительный инструмент фокусировки, но не догма. Главное — работа в дефиците информации, этот аспект и надо акцентировать искусственно. Мы как бы заключаем в скобки (по феноменологии) официальную информацию, взрослый дискурс и оставляем участников перед теми молчаливыми вещами и людьми есть на местах. (Важны договоренности о первичном молчании для людей на местах. Упаси Бог от «экскурсоводов» в узком и широком смысле слова!) Вот их надо вопрошать «здесь и сейчас» исходя из собственной личностной значимости. Это запечатлеть и вскоре выразить в тексте. Выраженным можно затем устно поделиться и интересные ракурсы сдать в набор. Цензура же должна быть не профессиональной и идеологической, а только нравственной (тут повод обсудить грань между тем, надо ли стесняться и не стесняться в выражениях).

Контурсы образовательных перспектив игры.

Авторы уверены, что образовательный потенциал подходов и методов деловой игры «Журналист» весьма разнообразен и глубок. Хотя, конечно, переход из возможности в действительность обусловлен не только эффективностью самой идеи, но и дальнейшим освоением социокультурного, экономического и образовательного контекстов, которые предоставляет социум сейчас и предоставит в будущем. На данное время это освоение оказывается проблематичным из-за того, что современная российская действительность все еще (или снова) чуждается демократических и гуманистических инициатив и связанных с ними методологий альтернативных традиционным авторитарно-инструментальным и манипулятивно-деятельностным подходам.

Тем не менее наряду со сдерживающими тенденциями продолжают развиваться такие близкие к нашей игре сферы, как организационное консультирование (и другие виды консалтинга в управлении и маркетинге) и групповая психотерапия (включая и не чисто те-

рапевтические группы личностного роста). Они-то и дают надежду на успешное освоение указанных социально-экономических контекстов и позитивное видение образовательных перспектив деловой игры «Журналист». Однако пока большинство потенциальных спонсоров, заинтересованных лиц и коллег-специалистов замкнуты в своих сферах деятельности и мало обращают внимание на подобные гуманитарные инициативы, то, разумеется, и сама игра «Журналист» по своей идеологической открытости и межпредметности (междисциплинарности) будет оказываться перед закрытыми (или полузакрытыми) дверями.

Конечно же, чтобы грамотно и дипломатично открывать эти двери, организаторам необходима разработанная кампания раскрутки и продвижения своего продукта. На данном же этапе истории игры кадровых и финансовых ресурсов пока еще недостаточно для эффективного проведения такой кампании.

Все что пока есть у авторов игры — это контуры ее образовательных перспектив. Причем это не какие-то фантастические контуры, а идеи, опирающиеся на конкретный авторский опыт применения игровых методик и технологий в сфере школьного и дополнительного образования (гимназия № 56, школа № 50 и Образовательный центр «Участие» в Санкт-Петербурге, ВДЦ «Орленок» в Краснодарском крае).

Практико-ориентированная программа, в которой ДИ «Журналист» играет ключевую роль, сможет наделить реальным прагматическим смыслом и аналитическим содержанием не только профориентационную деятельность, но и школьные базовые и элективные курсы по экономике и социологии, менеджменту и маркетингу, журналистике и связям с общественностью.

Еще одним штрихом к контурам образовательных перспектив игры может служить идея ее использования в программе активного отдыха подростков в системе загородных оздоровительных лагерей, туристических и клубно-ролевых слетов на природе, а также различных учебных экспедиций. В частности, феноменологический подход, принципы и структура игры могут быть успешно адаптированы к имеющимся психолого-педагогическим разработкам в дидактике современного этически-ориентированного экологического образования и историко-этнографического краеведения. У авторов игры имеется дополнительный набор методик, позволяющий это сделать.

В школьном и дополнительном образовании высок потенциал игры для повышения внутренней исследовательской мотивации

и продуктивной кооперации учащихся в изучении гуманитарных и естественнонаучных дисциплин. Одним из авторов ведется разработка историко-экономической деловой игры «Из варяг в греки», в которой журналистский аспект может быть успешно трансформирован в летописный, а корпоративно-экономический ракурс тем — в исследование купеческих гильдий средневековья. Что же касается естествознания, то здесь наиболее подходят к познавательным возможностям игры биология, география и физика. Гносеодраматическое моделирование «миров» в рамках каждой из этих наук аналогично определению «корпунктов» в «классических» вариантах игры. В науковедческом же плане с помощью «Журналиста» можно исследовать практически все основные научные дисциплины так, как они представлены в жизни науки и техники того или иного региона. Кстати, игра, прошедшая 12 апреля 2011 года в рамках проекта «Школьная лига Роснано», была посвящена именно этому.

Экологический вернисаж

«Тот, кто изучил все элементы прекрасного ландшафта, тот полнее воспринимает красоту его в целом», — сказал Чарльз Дарвин. Люди на Руси издревле тщательно относились к выбору места своего поселения. Они старались учитывать такие немаловажные особенности выбираемого места, как удобство сообщений, ориентация по Солнцу, защита от господствующих ветров, уровень паводковых вод, и при этом особое внимание уделяли красоте выбранного места. Окружающие людей природные условия во многом определяли зрительные границы селения, удобную планировку и композиционный ракурс, место установления общественного центра, высоту и взаиморасположение построек, обозреваемость селения и его элементов с различных направлений при движении по суше или воде. «Природная среда воспринималась народом — зодчим как важное начало формирования жизненной среды, где архитектура должна стать рукотворным продолжением природы»⁷. Строители-первопоселенцы были людьми, воспитанными природой, они умели видеть свой мир в гармонии с природным ландшафтом. Жилищный ансамбль составлял с окружающей природой неразрывное целое. Народные архитекторы обладали удивительным эстетическим и экологическим

⁷ Ушаков Ю. С. Ансамбль в народном зодчестве русского Севера. Л., 1982. С. 25.

чутьем, интуицией меры между искусственным и естественным в окружающей действительности. К сожалению, сейчас на Земле эта мера нарушена: почти не осталось первозданных ландшафтов, то есть незатронутых или почти незатронутых последствиями преобразовательной деятельности человека. Живые природные пейзажи теряют свою естественную живописность и красоту.

Важно не по картинкам и телевидению, а непосредственно воспринимать и беречь свой мир, тесно связанный с природной средой. При обучении предметам еще не поздно возродить былые нравственно-этические ценности российских крестьян и художников, у которых знание о природе вырастает из их душ и сердечных чувств (о. Павел Флоренский, 1908). Речь идет о стародавней способности человека вчувствоваться в жизненно значимые явления природы, одушевлять и олицетворять их, а также наделять образами природных явлений людей («Волга-матушка», «Ты моя лебедушка», «Сокол ты мой ясный» и т.д.).

Россия, возможно, является тем пространством, где могут удачно соединиться западные философские идеи экологической этики и эстетики с восточной духовной практикой эколого-эмпатического миропонимания и мировосприятия. Многие отечественные ученые пытаются на стыке гуманитарных и естественных наук обосновать необходимость разработки образовательных проектов, ориентированных на ценностные принципы и методики «эко-общения», «экофильного отношения», «экоцентризма». А.А. Горелов считает, что гармонизация познания невозможна без «этики любви к природе». «Творчество, — пишет он, — выступает как объективная возможность встречи человека и природы, их ценностного общения и, стало быть, утверждения гармонии человека и природы»⁸. Душевное влечение к природе является регулятором творческого общения с ней. «Природу при таком подходе, — отмечают В.И. Аршинов и Я.И. Свирский, — можно интерпретировать как собеседника, которого пытаются понять, но не затем, чтобы впоследствии использовать ради собственных нужд, а затем, чтобы в конце концов лучше понять самого себя». Конечно же, человеку в основном приходится использовать природу для собственных нужд, но если он делает это благоразумно — это одно, а если беспощадно и не учитывая будущие последствия — это другое. Природа для благоразумного крестьянина всегда была хорошей собеседницей и хорошей кормилицей. И все же нынешняя экологическая ситуация требует, чтобы природа стала еще для человека и своего рода зеркалом совести.

⁸ Горелов А.А. Человек — гармония — природа. М., 1990. С. 129.

«Чтобы обрести гармонию с природой, — пишет А.А. Горелов, — человеку необходимо понять ее душу, свободу, язык, любовь. Мало разумом понять, что природе плохо, надо еще и пережить ее состояние вместе с ней как свое собственное, т.е. проникнуть в природу <...> В любви, как и в творчестве, снимется дилемма субъекта и объекта, природа начинает пониматься как свое другое, да фактически и становится такой»⁹. В жизненных буднях мало кто удосуживается хоть немного предаться созерцанию красоты живой картины природы, и это вполне нормально. Особенно, если речь идет о жизни в мегаполисе. Однако это вовсе не означает, что подобному созерцанию вообще нет места в нашей жизни. Прежде всего такую возможность предоставляет школа во время учебных занятий и внеурочной воспитательной деятельности. Ведь кроме продуктивных встреч с музейной пейзажной живописью школьники при определенных педагогических условиях могут созерцать и ценить близкий и живой естественный природный ландшафт родного края.

Рассмотрим, как воспринимается пейзаж на обычной картине. Автор живописного полотна мастерски создает иллюзию глубины, что оказывает огромное эстетическое воздействие на зрителя — драматизирует образ природы, в целом создает особый ритм, пробуждает определенные эмоции и мысли. Например, характер изображенной погоды в пейзажной живописи зачастую символизировал трагедийность испытаний и временность человеческого существования перед вечностью грандиозных геокосмических стихий. «Дыхание времени, чувство становления и изменения образов природы, воплощенные в живописи, делают пейзажную композицию особенно выразительной»¹⁰.

От расположения горизонта в художественных композициях, принадлежащих европейскому искусству, зависел характер изображаемого: *низкий* ландшафтный горизонт — меланхолично-южный характер, *высокий* — орнаментально-сказочный, уютный, интимный, несколько обыденный характер пейзажного образа.

Формат и рама пейзажного полотна создают переход от плоскости к изображению и принадлежат как реальности, так и видимости. «Горизонтальный, вытянутый формат, — поясняет Е.В. Завадская, — дает предначертание повествовательной композиции, содержащей последовательный показ видов природы, проходящих

⁹ Горелов А.А. Человек — гармония — природа. С. 133.

¹⁰ Завадская Е.В. Мир природы и природа живописи // Эстетика природы. М., 1994. С. 57.

перед несколько отстраненно созерцающим их зрителем. Напротив, квадратный формат или вытянутый по вертикали сразу приостанавливает динамику и придает композиции торжественность, некоторую статичность. Однако узкая, вытянутая вверх картина обретает динамику, выражающую взаимодействие сил неба и земли, верха и низа, а не центра, правой и левой стороны, как в горизонтально вытянутой картине.

Очень велико эмоциональное воздействие формата картины. Так, поперечный формат давит, вносит оттенок грусти. <...> Стилистическое значение рамы менее важно, чем формата, но все же и она очень активно участвует в эстетическом воздействии пейзажной композиции на зрителя; подобно постаменту, рама выделяет картину над действительностью и тем самым усиливает ее иллюзорность. Это происходит потому, что рама в отличие от картины, во-первых, трехмерна и, во-вторых, скошена вовнутрь и тем самым подготавливает возникающую от восприятия живописи иллюзию глубины»¹¹.

И все же пейзажи на картинах несут в основном художественно-смысловую и музейную ценности, тогда как нравственно-экологическая эстетика в них не является доминирующей.

Суть предлагаемой методики «Экологический вернисаж» в том, что для созерцания природного пейзажа нужны формат и рама, но не нужно полотно.

Рамка фокусирует внимание зрителя на живом фрагменте природного ландшафта. Вернее, рамка — это средство, с помощью которого автор, устраивающий экологический вернисаж, обращает внимание зрителя на творчески выделяемую из природной панорамы значимую для автора фигуру, композицию или деталь пейзажа. Автор, путешествуя с рамками по окрестностям (младший подросток берет 3 рамки, старший — 5–7), интуитивно, прибегая к своему уникальному художественному чутью, находит приглянувшийся ему фрагмент ландшафта или какой-то одиночный экземпляр живой природы. Первоначально он мысленно приветствует повстречавшегося ему представителя природы, выражает ему свою симпатию тем, что старается, не трогая, не нарушая его целостности и связи с окружающим, очень внимательно всмотреться и вслушаться в его уникальную жизнь. Автор не спешит, он пытается наладить дружественное общение с выбранным им представителем природы. В этом доброжелательном общении автор дает волю своей фантазии и представляет историю жизни, судьбу своего нового — а может, и

¹¹ *Завадская Е.В.* Мир природы и природа живописи. С. 59–60.

уже старого — природного приятеля или приятельницы. Расположившись недалеко, автор раскрывает тетрадь и, как будто слушая представителя природы, начинает записывать его интересную автобиографию: «Я родился...». После этого он устанавливает рамку на стержне таким образом, чтобы в ракурсе получился одиночный или коллективный биопортрет или же живая картина выбранного по симпатии фрагмента ландшафта.

Итак, автор устанавливает рамку таким образом, чтобы со строго определенного расстояния и места можно было бы созерцать представителя природы, ориентируясь на авторские настроение и замысел. Он устанавливает рамку для будущих зрителей, которых приглашает на свой экологический вернисаж. А приведет он их на просмотр только в то время, которое определит сам (например, группы авторов могут представлять свои работы или днем (2 часа), или вечером (2 часа), или на закате (2 часа). Автор представляет зрителям свою работу и просит их какое-то время молча взглянуть в то, что демонстрируется в экологической рамке, а затем предлагает им дать свои названия увиденному и охарактеризовать картину по степени ее величественности, мощи, лиризма, грозности, умиротворенности, радостности и т.д. (например, по шкале 0-1-2-3-4-5-6-7-8) и по эстетической насыщенности (например, по шкале «приятное-3-2-1-0-1-2-3-прекрасное»).

Во время такой встречи с выбранным природным субъектом (от травинки до грандиозного пейзажа) автор может зачитать зрителям якобы услышанную автобиографию субъекта и, воспользовавшись переносным магнитофоном, сопроводить эколого-эстетическое созерцание специально подобранной для этого музыкой (музыка должна соответствовать настроению и замыслу живой картины).

Следует заметить, что пейзаж, выбранный школьником для живого созерцания в рамке, вовсе не обязательно должен выглядеть художественно идеально, ведь и скромный вид заросшего пруда, буераков, диких зарослей «сорных трав», темного лесного ручья и так далее имеет особое эстетическое очарование. Кстати, дети интуитивно тянутся именно к таким укромным для души природным уголкам.

Конечно же, учитель должен сам вначале выступить в качестве автора «Экологического вернисажа», заранее обеспечив себя всем необходимым материалом (рамки и стержни), который может быть изготовлен самостоятельно или с помощью учащихся на уроках труда. Неравнодушный к судьбе человечества педагог, надеемся, сможет

почувствовать и уразуметь в этой методике подсказку на разработку все новых и новых приемов и способов нравственно-экологического миропонимания.

Великий русский педагог К.Д. Ушинский как-то признался: «Зовите меня варваром в педагогике, но я вынес из впечатлений моей жизни глубокое убеждение, что прекрасный ландшафт имеет огромное воспитательное влияние на развитие молодой души, с которым трудно соперничать влиянию педагога». Несмотря на географические особенности большинства школ, учителям и учащимся необходимо находить возможность наиболее успешно сотрудничать в деле эколого-этико-эстетического самовоспитания.

В ожидании феноменальных встреч, или Межпредметное интегративное погружение как образовательная среда

Метод «погружения» в обучении используется уже достаточно давно. По словам В.К. Дьяченко, учебно-предметный подход существовал классно-урочному еще в позднем средневековье. Однако поразительная вещь: второй закрепился в образовании надолго, а вот тот, что предполагает «погружение» в предмет, в отдельную тему, до сих пор для многих школ является экзотикой.

О психофизиологической, психолого-педагогической и дидактической сущности метода «погружения» за последние сто лет написано немало страниц. В российском образовании этому начали уделять внимание П.М. Луговской и А.Г. Ривин, а через несколько десятилетий продолжили М.П. Шетинин, А.Н. Тубельский, А.М. Цирульников, В.К. Дьяченко, А.А. Остапенко, А.В. Хуторской и другие. О суггестопедии как характерной психологической особенности данного метода довольно подробно написано Г. Лозановым и Р.М. Грановской. Поэтому те, кто заинтересуется «традиционной» теорией и практикой «погружения», могут обратиться к чтению работ указанных авторов.

Я же предлагаю вашему вниманию несколько необычный ракурс использования метода «погружения» в обучении. И связан он прежде всего с межпредметной учебной интеграцией, способствующей развитию у учащихся целостного мировосприятия. Разумеется, остаются игровая эмоционально-познавательная среда и сотворчество как ключевые педагогические условия «погружения», но акцент делается на способах — в основном герменевтических — познания

таких феноменов природы и культуры, которые раскрывают свою глубину и многообразие лишь при единовременном синтезе различных наук и обыденных культурных представлений. Не привычным «погружением» в один предметный способ и язык познания мира достигается тот или иной уровень целостности мировосприятия и миропонимания, а погружением в разнообразные способы истолкования какого-либо одного из мировых феноменов, обычно обозначаемых философскими и культурологическими категориями.

Отсюда и такие темы «погружений», как «Порядок и хаос», «Время», «Энергия», «Симметрия», «Пространство», «Условия жизни», «Мифы и легенды», «Научные открытия», «Знак» и так далее. Конечно, не стоит пренебрегать и некоторыми научными темами широкого значения, например «Атмосфера», «Гидросфера», «Литосфера», «Работа с информацией», «Хазарский словарь», «Англия», «Олимпийские игры» и так далее.

Если учебно-предметные способы и языки познания ориентированы в большей мере на профессионализацию, на «имение дела» с природой и культурой, то феноменальные встречи-погружения — на вдумчивое и эколого-этико-эстетическое «бытие» с ними. Если в первом случае личностно-значимыми в «погружении» становятся инструменты и языки познания, то во втором — сами феномены мира.

Конечно, в нашем межпредметном интегративном подходе вовсе не следует отказываться от внимания к инструментам и языкам. Чем лучше освоены в школе навыки пользования ими, тем эффективнее будет восприятие целостности и истолкование природной сущности феноменов мира. Если же в школе не удалось этого сделать, то перед началом или во время «погружения» необходимо создать специальные условия для повторения и закрепления этих навыков. Это нужно для того, чтобы в основное время «погружения» больше внимания обращать не на способы, используемые для межпредметной интеграции, а на саму интеграцию ракурсов постижения феномена и на феномен в его смысловой и природной глубине и целостности.

У предлагаемой вашему вниманию методики «погружения» коллективное авторство. Оно основано на почти десятилетнем опыте организации подобных «погружений» петербургской частной школой «Эпишкола» Образовательного центра «Участие» и нацелено именно на проживание познавательно-игровой встречи с феноменами мира. Разумеется, что доля такой нацеленности в каждом отдельном элементе действия разная, но представленная в данном

описании не является догмой, а лишь основой для увеличения этой доли согласно изначальной идеи. Эта идея со-бытийной встречи с феноменами может при знакомстве с описаниями конкретных методик показаться подспудной, но только ради нее и следует апробировать элементы личностно-значимого образования.

Опуская вопросы организационно-методического обеспечения и познавательно-мотивирующего игрового сценария, остановлюсь на ракурсах восприятия «дидактических миров» и некоторых примерах их устройства в одном из межпредметных интегративных «погружений» частной школы «Эпешкола». Речь пойдет об инструкции для «путешественников» по «мирам», а также о предметно-тематической и педагогической организации отдельных «миров».

«Инструкция в вопросах для первопроходцев»

1. Что ты видишь (и слышишь)? (*Наблюдение и различение*)
2. Что из этого понятно, а что непонятно? (*Постановка проблемы*)
3. Чем это непонятное могло бы быть? (*Выдвижение гипотезы*)
4. Что нужно сделать, чтобы проверить, верно ли твое предположение относительно этого непонятного? (*Планирование и разработка действий*)
5. Какую необходимую для понимания непонятого информацию ты уже какое-то время собираешь? (*Сбор данных*)
6. Какие данные удалось собрать? Что из собранных данных можно объединить в различные группы и по каким признакам? (*Анализ и синтез собранных данных*)
7. Что позволяют понять собранные данные относительно прежде непонятного? (*Соотнесение данных и умозаключений*)
8. Как можно обозначить и сохранить собранные данные? (*Переработка и сохранение информации*)
9. Кому и как можно передать собранные данные? (*Передача информации*)
10. Как в дальнейшем можно использовать то, что теперь стало более понятным благодаря собранным данным? (*Прогноз по использованию информации*)
11. Чем хорош и чем плох был сам процесс: а) сбора данных, б) их переработки, в) сохранения, г) передачи и д) использования? (*Оценка процесса*)

«Путешествуя» по «мирам», учащиеся фиксируют результаты своих наблюдений и ответы на поставленные вопросы в специальном «путевом дневнике».

Мир «Из истории математики» (авторская разработка И.Н. Гуревич).

Попадая в данный «мир», посетители видят, что на разных «столах-островах» под названиями «Архимед», «Пифагор», «Евклид», «Эйлер» лежат тексты об этих ученых и различные материалы, связанные с практическими приложениями некоторых из их достижений (модель кораблика, зеркала, лазерные ручки, комок пластилина, лампочка, поддоны с песком). На стенах висят высказывания великих людей о математике и о науке вообще, а также портреты математиков. Имеются иллюстративный материал для легенды об Архимеде, а также таблица греческих чисел. На отдельном столе лежит Энциклопедия с закладками. На столе «Эйлер» написана формула, в которой специально допущена ошибка.

Имеющиеся предметы должны озадачить, удивить посетителей. Ребятам нужно найти заложенные в этом «мире» ошибки и разгадать предназначение лежавших на столах предметов.

Например, в одном случае нужно разгадать предметный намек и смоделировать ситуацию того, как могли греческие воины по совету Архимеда отразить нападение римского корабля. Это была модель начищенных щитов (зеркальца), с помощью которых нужно было сфокусировать солнечные лучи на корабле. Это могла бы быть условная модель поджога греками вражеского корабля.

Посетители могут читать тексты и обращаться за консультациями к «хранителям» (учитель и лаборант) мира.

«Экологический мир» (авторская разработка Г.В. Виденковой).

В «мире» представлены 4 задачи. Из них две с информационно-практическим уклоном, а две логические. Общая же игровая задача заключается в том, чтобы туроператоры подготовили экологически безопасный тур, создали для клиентов нормальные условия проживания с точки зрения экологии. Поэтому пришедшим в «мир» нужно проанализировать (1) качество воды, (2) качество пищи, (3) состояние промышленной инфраструктуры в условной местности.

Пространство «мира» оформлено таким образом: стоят четыре стола, за каждым из которых могут работать по 2 человека из пришедшей группы. Материалы для работы, находящиеся на каждом из столов, соответствуют указанным 4 учебно-предметным задачам.

Задача по анализу воды. Ребята должны сами исследовать и очистить загрязненную воду. Владея информацией о способах очистки воды и имея в виду наличие материалов (фильтровальная бумага, индикаторная бумага, спиртовка, марганцовка, стакан с чистой водой), им нужно составить план действий по очистке загрязненной песком и солью воды, которая тоже находится в данном «мире». Они должны самостоятельно решить практическую задачу по разделению этой смеси, чтобы получить чистую воду. После проведения такой лабораторной работы ребятам нужно сделать вывод: если вода загрязнена, то сотрудникам «Турфирмы» можно какими-то способами ее очистить, дабы создать нормальные условия для проживания туристов. Для этого-то они и работают в данных обстоятельствах «мира» и с имеющейся в нем информацией.

При правильном подходе в работе с информацией посетители фильтруют грязную воду, чтобы твердые частицы песка остались на поверхности фильтра, а соль с водой ушла в фильтрат. Затем, чтобы отделить соль от воды, им нужно нагреть воду и тем самым выпарить соль. Дальше они вроде бы получают чистую воду. Но опять же нет гарантии, что она не загрязнена какими-либо бактериями. Чтобы решить эту проблему, нужно воспользоваться марганцовкой. В одних группах, пришедших в «мир», могут знать, что достаточно лишь несколько кристаллов марганцовки, чтобы обеззаразить воду, другие же могут сыпать «от души» и, конечно, сталкиваться с другой проблемой: «Как эту воду, насыщенную марганцовкой, использовать?». Возможно, они зададут себе вопрос: «А можно ли пить такую воду?»

Задача по анализу пищи. Имеются продукты (2 вида соков, несколько видов консервов, сгущенное молоко, пряники и сушки, молочные продукты) для установления срока их хранения. То есть, найдя на упаковке дату изготовления, нужно произвести элементарные вычисления по выявлению годности продуктов к употреблению на момент анализа.

Логические задачи. На одном столе лежат освежитель воздуха, краска для волос, крем для рук и ксероксная бумага. Ребята должны подумать и определить, что в плане экологии объединяет эти предметы. Это может оказаться для многих самым сложным заданием. Тут скорее всего понадобится тактичная помощь «хранителя мира». Посетители должны сконцентрировать внимание в основном на предназначении предметов, а не на характере их производства, связанного с химической промышленностью. То есть туроператорам

нужно сделать вывод: если в какой-то местности находится какое-либо химическое предприятие, то это далеко не подходящее место для организации туристического отдыха.

На другом столе лежат книга «Моя милиция», зажигалка в виде огнетушителя, медицинская аптечка, тарелка, вилка и салфетки. Вопрос перед исследователями тот же: «Что объединяет эти предметы?» Прав будет тот, кто за каждым из предметов увидит какую-то службу: полицейскую, пожарную, медицинскую и общественного питания.

«Мир Бонавентуры» (авторская разработка В.Ю. Пузыревского).

Данный «мир» моделирует фрагмент духовной и интеллектуальной атмосферы Западной Европы середины XIII века. За образец декорирования обстановки взят сюжет мозаичной плакетки «Св. Бонавентура», выполненной в XVII в. во Флоренции (ныне хранится в Государственном Эрмитаже). При входе в «мир» посетители видят напротив поодаль сидящего за столом человека в средневековом костюме кардинала. Стол покрыт красным сукном. На столе стоит чернильница с пером, лежат старинная книга в кожаном переплете и небольшой тубус для рукописей, стоит старинный графин. Фоном звучит медленная средневековая музыка (магнитофон спрятан). За человеком декорация красивого стрельчатого окна, выполненного в стиле готических витражей. Человек в роли Бонавентуры вслух читает на латинском языке фрагмент начала главы II книги «Путеводитель души к Богу»¹². При входе на стенах висят листки с небольшими текстами на русском языке, выполненные готическим шрифтом, об основных вехах биографии Бонавентуры без указания его имени, а также главный вопрос «Кто это такой?». На столе у входа лежат школьные учебники по истории средних веков, а также латино-русский словарь. Словарь нужен, чтобы перевести главную подсказку, висящую на стене: «*Doctoris seraphici S. Bonaventurae S.R.E. Episcopi Cardinalis*», а также, чтобы расшифровать несколько предложений на латыни из «Путеводителя души к Богу».

Образцы настенной информации

*Iste mundus, qui dicitur **macrocosmus**, intrat ad animam nostram, quae dicitur **minor mundus**, per portas **quinque sensuum**, secundum ipsorum **sensibilium apprehensionem, oblectationem et diiudicationem.***

¹² См.: *Бонавентура*. Путеводитель души к Богу. М., 1993. С. 68–70.

Per vestigium.

Нет науки без любви, понимания без смирения, открытия без благодати, интуиции без мудрости от Бога.

По мнению Б — - — вен — - — ы, мир природы представляет собой театр знаков — осколков, слепков, образов и подобию Бога.

Среди философов язык мудрости пусть будет отдан Платону, Аристотелю, безусловно, язык науки; однако и тот и другой, а именно язык и мудрости и науки, пусть отдадут Августину.

Родился близ Боньяреи около 1217 года; в 1236–1238 годах учился в Парижском университете; последователь Франциска Ассизского; написал 65 сочинений, из которых 45 изданы.

«Персонаж» данного «мира» весьма скуп на подсказки, хотя и может вкратце изъясняться на ломаном русском языке. Поэтому, следуя Инструкции, туроператоры должны самостоятельно исследовать этот «мир» исходя из предлагаемой мизансцены.

Конечно, далеко не все «предметные миры» из опыта «погружения» частной школы «Эпишкола» были выдержаны в духе «нераскрытой данности», модели явления, представленного «как оно есть» без наводящих учительских комментариев и подсказок. Однако во всех случаях была загадка, требующая от участников игры эмоционального включения и самостоятельной исследовательской расшифровки. Трудно от ребят ожидать стопроцентной самостоятельности, и поэтому после прохождения «миров» туроператорами «хранителям», «хозяевам» «миров» необходимо проанализировать с ними результаты, провести работу над ошибками.

Что касается оформления «предметных миров», то здесь все должно работать на эффект эмоционального и интеллектуального «погружения», но при этом не быть информационно и эстетически перенасыщенным. «Мир» должен быть непохож на обычный школьный класс, а его «хранитель» — на обычного учителя. Учитывать должна сама дидактическая среда, комплекс вещей и текстов, которые организуют смысловое пространство того или иного «мира». «Мир» должен не столько объяснять, сколько взывать к пониманию через интригу своей загадочной, озадачивающей данности.

Другим примером практической феноменологии удивления и исследовательского старта в образовании является организация «мира рисунков Эшера» в «погружении» «Иные взгляды на пространство», так же проводившемся в «Эпишколе». «Встречи» с парадоксами восприятия состоялись на некоторых мастерских.

Психологическая мастерская (8–9 классы, авторская разработка И.Н. Гуревич).

Задача данной мастерской состоит в том, чтобы учащиеся через «освоение» пространства, представленного на двух рисунках Эшера, смогли приобрести опыт, предпонимание, необходимое для прояснения смыслов темы «Иные взгляды на пространство».

Задание 1. Каждому учащемуся предъявляется рисунок Эшера «Восхождение и спуск». Предлагается рассмотреть рисунок и выразить свои ощущения, впечатления, ориентируясь на фразы: «Ощущение странности заключается...»; «Образ странности пространства может быть выражен, представлен как...»; «Момент удивления связан...».

Задача педагога — подмечать предлагаемые учащимися образы из предметных областей физики, химии, математики и др., которые «предметно» соразмерны обнаруженным особенностям в предложенном рисунке.

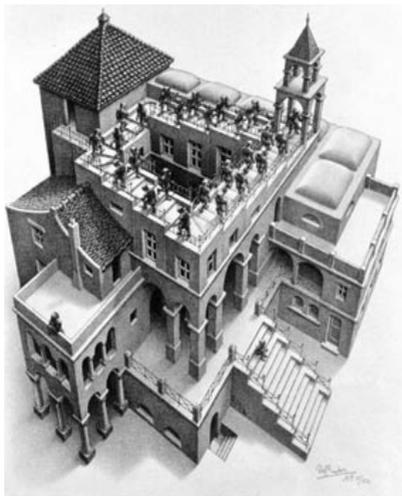


Рис. 1

Задание 2. Каждому учащемуся предъявляется рисунок Эшера «Бельведер». Предлагается рассмотреть рисунок и найти максимальное количество фрагментов с «вывернутыми» формами пространства.



Рис. 2

Философская мастерская (10–11 классы, авторская разработка В.Ю. Пузыревского).

Задание: Рассмотрите, проанализируйте представленные модели и дайте возможные, на ваш взгляд, варианты ответов на поставленные вопросы.

Модель 1. Фрагмент из к/ф «Сталкер» (реж. А. Тарковский) «О свойствах зоны».





Рис. 3

Модель 2. А) «Согнутый и проткнутый листок: из пункта А в пункт В». Б) «Кротовая нора»

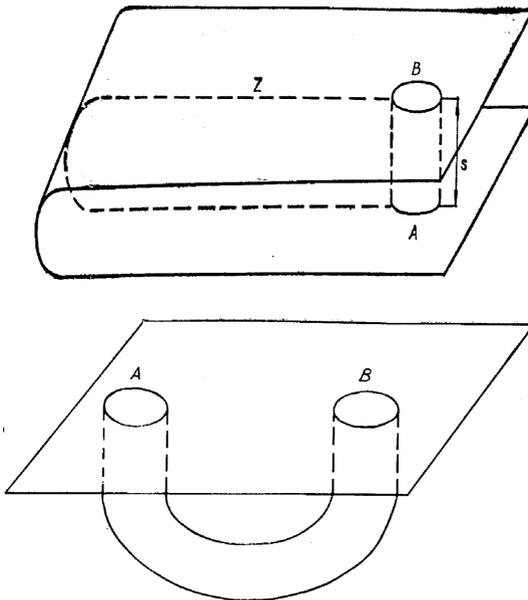


Рис. 4

Модель 3. Рисунки Эшера

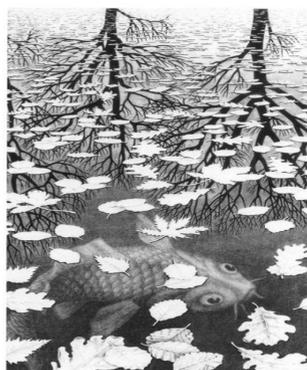
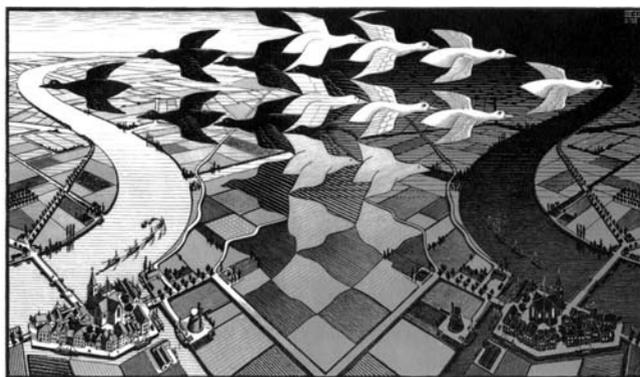
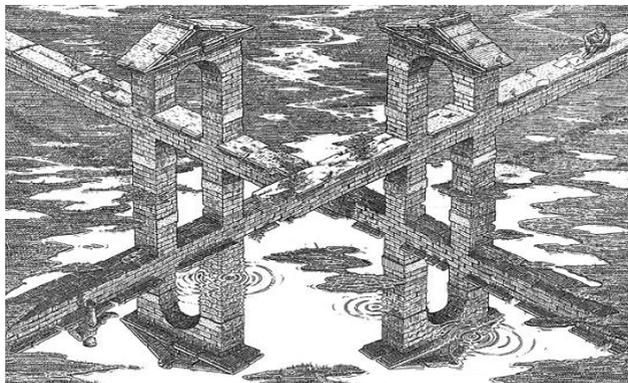


Рис. 5

Вопросы:

1. Какая идея, связанная с пространством и его свойствами, объединяет эти модели?
2. Что в этих моделях свидетельствует об условности, относительности наших знаний о пространстве, его формах и свойствах?
3. Какие примеры из религиозной и современной физической картин мира аналогичны представленным моделям?

Работа по группам над составлением миниэкспозиций работ Эшера. Каждой группе участников «погружения» раздаются пакеты, содержимое которых отлично друг от друга и включает по 15 копий иллюстраций работ Эшера. В группе нужно рассмотреть эти 15 рисунков и выбрать из них 5, которые составят экспозицию от данной группы на общей выставке. То есть участники каждой группы начинают выступать в роли своеобразных галеристов. Для экспозиции нужно не только отобрать рисунки, но и продумать вертикальный порядок их расположения на компактном настенном пространстве, а также подготовить из плотного картона прямоугольные сплошные рамки с черным фоном. За 10–15 мин. до начала выставки отобранные рисунки необходимо разместить на отведенном выставочном месте.

Индивидуальные исследования на выставке работ Эшера. После того как все экспозиции от групп размещены, участники собираются в общем выставочном зале, чтобы, получив карточки с заданиями, приступить к индивидуальным исследованиям рисунков Эшера по теме «Иные взгляды на пространство».

*Образец
карточки с заданиями*

1. Вопрос: В каких рисунках Эшера отражена условность наших знаний о мире?

Ответ: В рисунках с такими названиями: _____

Вопрос: Что вас больше всего удивляет в этих рисунках?

Ответ: _____

2. Вопрос: Какие необычные, парадоксальные свойства и формы пространства, о которых вы узнали на мастерских и уроках, отражены в рисунках Эшера?

Ответ: _____

Вот лишь некоторые подходы к феноменологической дидактике гуманистического образования, которые могут применяться на практике. Конечно, я специально оставил «за бортом» психолого-педагогические аспекты работы с личностными смыслами, возникающими в ходе такого образования. Но это большая отдельная тема, требующая работы других исследователей.

Освобождение без бегства (вместо эпилога)

Идет время давки. Давным-давно увеличив нагрузку на правую руку, человек вышел из тесноты джунглей и начал многовековое освоение пространства. Он шел по саванне, все ускоряя шаг, пытаясь с каждым поколением достичь горизонта. Он шел, бежал, снова шел и даже полз. Шел, а шаг правой ногой был все же чуть длиннее шага левой. Он полагал, что стремится к горизонту по прямой... Уклон же, задаваемый все более функционально доминирующим левым полушарием головного мозга, направлял человека по дуге. Незаметно для себя человек возвращался в джунгли. Точнее сказать, он возвращался в джунглевый образ жизни, ибо тех исходных джунглей уже не было и быть не могло. Ему приходилось создавать джунгли самому. Он возвращался не в родные заросли зеленого леса, а в тесноту и давку толпы, в скученность железобетонных джунглей города, который построил сам.

Человек за все время своего существования много чего нагородил и перегородил. Нагородил себе столько удобств в мыслях и телесных действиях, что душа оказалась стеснена, зажата в строительных лесах и каркасах рационализма и техники, в протезе «протеза культуры». Человек загнал себя в теснины быта и культуры, стремясь далекое сделать близким, неуправляемое — управляемым, невидимое и неслышимое — видимым и слышимым. Он поместил

себя в тесную кабину управления своей жизнью. «В тесноте да не в обиде». Да уж, теперь его не так-то легко обидеть. А кто обижал и почему? Обижали, видимо, те, с кем пришлось делить «саванну», и, видимо, потому, что стал человек уязвим для них вне своей природной среды, вне своей прародины. Его организму для выживания понадобился протез, который, тысячелетиями разрастаясь, все более заменял привычные когда-то «джунгли». Однако эта замена не стала полноценной и натуральной, а превратилась в суррогат. Технические джунгли не смогли заменить органические и остались всего лишь джунглями-протезами. Нынешняя давка происходит именно в них: в железобетонных технических, концептуально-методических и организационно-управленческих и прочих джунглях-протезах. Человек все острее ощущает сдавленность заботами, вещами, информацией, бюрократическими нормами, идеологиями и людьми. Он свободен протискиваться куда угодно, он вынужден протискиваться к свету на чистый воздух. Он протискивается на простор не для того, чтобы там жить, а для того, чтобы расправить свою телесную форму, свободно созидать телесную архитектуру, раскрыть свой телесно-двигательный и чувственный потенциал. Человек ностальгирует по подлинному бытию, эколого-эмпатическому мировосприятию и миропониманию. Зачем же ему туда надо? Почему он не довольствуется тем, что есть?

Оказывается, что большинство-то как раз довольствуется тем, что есть. Оно так привыкло к давке, что она даже нравится ему. Оно в ней обретает устойчивость, чувство локтя, плеча, поддержки со стороны других. В массе можно не утруждать себя размышлениями. В массе идешь туда, куда нужно массе, и нет необходимости искать правильный выход к свету. Темнота, как и теснота, сближает. В ком появляется отблеск подлинного бытия, тот начинает протискиваться, пробираться сквозь джунгли-протезы цивилизации. Он хочет освободиться от них, обрести ранее утерянные органические возможности. Человек тоскует по всевозможному, от которого был отлучен, ибо претендовал быть всевозможным. Протискиваясь, человек, будучи не всевозможным, стремится обрести хотя бы подобие всевозможному. Он хочет вернуться к той мере «как если», которая и не растворяет его во внешнем мире, и не отчуждает от него. В старых «джунглях» была опасность раствориться в их тесноте. В новых — суррогатных — «джунглях» он ощущает отчуждение от старых и опять же чувствует опасность растворения. Поэтому он пробирается куда-то, к тому, что находится лишь в нем самом. Это нечто

среднее между созерцанием и изменением мира. Это больше похоже на то познавательно-действенное отношение к миру у древних даосов, которое можно назвать «деяние-через-недеяние».

Современный человек периодически протискивается то туда, то сюда, находясь в постоянной тесноте. Он называет это свободой. Это свобода быть в тесноте не здесь, а там. Не правда ли, какая-то странная свобода? Что же делать? Периодически встречаться с природой? Уйти в леса на совсем? Если человек не готов внутренне, теснота все равно останется в душе, как своего рода госпитализм, как инерция прежней технизированной жизни. Человек должен изменить смысловую архитектуру сознания, изменяя способ познания мира, моделируя новое познавательно-действенное отношение к миру в условиях, когда довлеет старое отношение. Такое моделирование эколого-эмпатического отношения, миропонимания и есть то, что можно в системе образования назвать гносеодрамой.

Научное издание

Валерий Юрьевич Пузыревский

**ОЧЕРКИ ФИЛОСОФИИ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Редактор М. Банкович
Компьютерный макет М. Петровой

Подписано в печать 20.04.2011
Усл. печ. л. 13,4. Уч.-изд. л. 14.
Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная.
Тираж 100 экз. Заказ № 2025.

ООО «Издательство «Лема»
199004. Санкт-Петербург, В.О., Средний пр., 24
Тел./факс: 323-67-74, e-mail: izd_lemma@mail.ru