

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Е. В. Савелова

ФЕНОМЕН УДИВЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЕ

В современной культуре остро стоит проблема способности человека противостоять смысловому вакууму. Эту задачу должно решать и просвещение, понимаемое как способ узнавания и обретения своего «Я». Статья посвящена удивлению – одному из важнейших смыслоформирующих феноменов в современном образовании.

Development of the persone's ability to resists meaning vacuum is very urgent now days. This problem must be solved by education as the way of recognizing and getting ones own «I». The article is devoted to surprise, which is one of the most important meaning-making phenomenon in modern education.

Одной из самых серьезных тенденций нашего времени является утрата смыслоценностных ориентаций, формирующих экзистенциальный опыт и культуротворческую деятельность человека, представляющих мир в единстве и целостности всех его структур. Все шире распространяется глубинное чувство утраты смысла, которое соединено с ощущением пустоты, в век «экзистенциального вакуума» [14, с. 24].

Смысл в философско-культурологическом дискурсе всегда мыслился как скрепляющее начало человеческого бытия, бытия культуры и всего мироздания. Являясь первичным содержательным основанием культуры, универсальным метакодом, структурирующим культурное пространство, смысл соединяет в единое целое человека и мир, «переплавляя» в универсум ценностных ориентаций все многообразие чувственных впечатлений эмпирической реальности, которые способен пережить человек.

Смыслы выступают в качестве центрирующих начал культурной практики человечества, присутствуя и на ментальном, и на знаково-текстовом, и на образно-символическом уровнях культуры. Смысл может быть осознан, выражен рационально либо адресован неконтролируемым глубинам души, пережит. И в том, и в другом случае именно смысл вносит упорядоченность в мир, представляя его как целостное и гармоничное образование.

В пограничные эпохи, когда наступают моменты дестабилизации смыслового пространства культуры, человек утрачивает смысложизненные ориентиры и лишает-

ся чувства собственного места в мире. В этот период тотальной переоценке подвергаются прежние ценности, начинается активный поиск новых смысловых моделей и актуализируются процессы смыслотворчества.

Такая ситуация сложилась в современной культуре. Эпоха рационализма и объектоцентризма исчерпала себя, «растворив» человека в океане информации, вытеснив собственно человеческое начало из его жизненного мира, оставив в наследство острый дефицит экзистенциального знания и кризис самоидентификации. Поэтому именно сегодня особенно остро стоит вопрос о выработке у человека способности противостоять смысловому вакууму, чувству бесцельности и пустоты, способности воспрепятствовать десакрализации и обесмысливанию жизни, способности искать и находить смысл в любой жизненной ситуации и согласовывать его со своим пониманием абсолютного смысла своего существования. Именно такая способность может помочь человеку обрести мировоззренческую целостность, картину, имеющую единое основание.

Развитие такой способности, на наш взгляд, должно стать задачей образования. «В такие времена, как наши, основная задача образования состоит не в том, чтобы довольствоваться передачей традиций и знаний, а в том, чтобы совершенствовать способность, которая дает человеку возможность находить уникальные смыслы» [14, с. 295].

Образование представляет собой существенную составляющую общего развития всей человеческой культуры, своего рода «мембрану», через которую в решающей степени осуществляется трансляция культуры в новые поколения, их приобщение к культуре и сохранение культурного генофонда человечества. Именно в образовании происходит созидание человеком самого себя, выстраивание и постижение собственного индивидуального сознания, становление самосознания человека как ценности. Как отмечал С. Н. Булгаков, «поле наше – наше внутреннее Я; работа наша – в создании самих себя, а через себя и других и весь мир» [3, с. 111].

Образование есть способ узнавания и обретения своего «Я». Охватывая этап за этапом путь развития человеческой мысли, осваивая культуру как некую промежуточную субстадию, стоящую между ним и миром, человек возвращается к себе, к своим глубинам и истокам своего внутреннего мира. По отношению к человеку «образование есть неисчерпаемое задание» [5, с. 35]. Через образование, отбрасывая все нарушающее первозданную гармонию, человек прокладывает путь и обретает свой собственный образ.

Такое понимание образования и его задач на современном этапе делает невозможным возвращение в образовательной практике к рутинным формам обучения, при которых у ученика отобрано время размышлять и вдумываться в то, что он делает. Псевдообразовательную деятельность подобного рода Ю. В. Громыко называет «производством фиктивно-демонстративного продукта» (ФДП). Предполагается,

что при производстве ФДП учителя делают вид, что учат, а ученики – что учатся, т. е. происходит «симуляция работы с полной потерей реального смыслового содержания» [6, с. 36]. Итогом такой обесмысленной деятельности становится не только отсутствие знаний и навыков, необходимых для производства реального продукта, но и утверждение в сознании ученика мифа о реальной значимости ФДП.

Таким образом, смыслом и результатом современного образования должно стать не поглощение сознанием бесчисленного количества явлений внешнего мира, а приобщение к знанию прочувствованному, переживание которого тождественно становлению человеческой личности.

Одной из идей, могущей пробудить силы и способности у обучающихся, инициировать их на собственный, вероятностный путь развития, организовать пространство образования как «нелинейную ситуацию открытого диалога» [8, с. 72], является обращение в практике преподавания к феномену удивления.

Философская традиция, берущая свое начало от Платона и Аристотеля, относит удивление (*θαυμαζειν*) к всеобщим фундаментальным категориям, отражающим проблемы человеческого бытия (любовь, честь, доброта, счастье, месть, ревность, враждебность и т. д.). Интерпретации этого понятия существуют и в философском (Г. Парсонс, Э. Гуссерль, Л. П. Карсавин, М. К. Мамардашвили), и в культурологическом (В. С. Библер), и в психолого-педагогическом ключе (С. Френе, М. Липман).

Удивление обозначает своеобразную брешь в человеческом знании, в его уверенности о своей осведомленности. Удивляясь, человек задает вопрос, вопрошая и сомневаясь в познанном – рефлектирует и подвергает его критической проверке. Удивление становится тем импульсом, благодаря которому сознание выводится из состояния равновесия повседневных смыслов, оказывается способным к напряжению и актуализации. В удивлении заложены своеобразные эволюционно-биологические свойства, проявление которых отличает детерминированную природными инстинктами жизнь животного от жизни человека, совершающего самостоятельные акты мыследеятельности. Способность к удивлению – одно из характерных и основных свойств человека, орудие самоконструирования человеческого существа в его личностном аспекте.

С удивления начинается мысль, начинается, по мнению М. К. Мамардашвили, философия, и это «настоящее удивление не тому, что чего-то нет, а тому, что вообще что-то *есть*» [10, с. 22]. Философия удивления «имплицитно является философией и человека, и Вселенной», которая будет «работать» до тех пор, пока люди достойны удивления, а Вселенная будет заслуживать людей» [11, с. 210].

Творческий потенциал удивления справедливо отмечают многие философы. Так, Д. Бом убежден, что наш разум «погряз в вещах, воспринимаемых как данность, как нечто само собой разумеющееся»; мозг, не испытывающий воздействия экстази-

ческих переживаний, «раз за разом воспринимает мир на основании старых банальных предпосылок, но вдохновение срывает покров, сознание поднимается на новый уровень» [2, с. 115]. С удивления, уверен Д. Бом, берет свое начало не только откровение мистика, но и творческое озарение ученого, проникающего вдруг в суть вещей или смысл событий. Как отмечает Г. Парсонс, «быть удивленным – значит быть поднятым над чем-то, возвыситься над пониманием, постижением чего-либо, это значит пережить новизну или творчество» [11, с. 223]. Удивление, вопрошание, сомнение, по убеждению В. И. Вернадского, являются неустранимыми спутниками творчества. «Это стремление, это искание есть основа всякой творческой деятельности, это только заставляет вполне жить, страдать и радоваться» [12, с. 57].

Удивление как эмоция возникает у человека, способного к эмотивной деятельности, на уровне ощущений и восприятий. Причиной эмоции может стать любой объект: «...незнакомое лицо, увиденное Леонардо да Винчи на флорентийской улочке, или колебания маятника, привлечшие внимание молодого Галилея в кафедральном соборе в Пизе» [11, с. 218]. Но происхождение феномена удивления не исчерпывается лишь психологическими истоками: эмоция затем переходит на интеллектуальный уровень и выражается в понятии.

М. Липман считает, что удивление возвращает к первичному метафизическому пра-переживанию, связанному с непосредственным ошеломляющим воздействием на человека окружающего мира. Ребенок, по мнению М. Липмана, «окружен насквозь проблематичным миром, призывающим к исследованию и рефлексивному вопрошанию, миром, провоцирующим мышление, а вместе с ним удивление и действие» [9, с. 93]. Способность к интеллектуальному чувству удивления свойственна и взрослому, если последний не утратил ее из-за рутинности школьного и иного образования.

В. П. Визгин называет умение удивиться, увидеть странное в обычном важнейшим качеством человека – Творца Культуры – и считает, что современное массовое образование насаждает установку на однозначность вещей, их плоский, одномерный характер. «Кто же научит ребенка политеологии, поли- и сверхфункциональности вещей, их полисемии, многомерности и странности мира? Где этот Минковский от педагогики? Кто научит его воображению, искусству люфта, способности изобретать и создавать?» [4, с. 50].

Идея опоры в обучении на спонтанное удивление, вопрошание, интерес, игру получила воплощение в XX в. во многих образовательных стратегиях, например в педагогической практике работы с дефективными детьми философов и педагогов С. Френе, Э. Клапареда, Р. Кузине, Ж.-О. Декроли, Б. Беттельхейма. В отечественной традиции эти идеи стали основой в концепциях развивающего и проблемного обучения В. В. Давыдова, А. В. Занкова, И. Я. Лернера и др. В настоящее время среди

наиболее ярких философско-педагогических концепций, обращаясь к культурно-формирующему феномену удивления, можно назвать программу «Философия для детей», разработанную под руководством М. Липмана в США (Институт по развитию философии для детей, Монтклер) и Школу диалога культур (ШДК), у истоков которой стоял В. С. Библер.

В мировой педагогической практике программа «Философия для детей» существует уже более 30 лет, а в России делает первые шаги: немногим более 10 лет назад вышли первые книги, появились первые экспериментальные площадки, в Москве в мае 2006 г. состоялась II Международная научно-практическая конференция «Философия – детям. Человек среди людей».

Центральную роль в проекте американского профессора М. Липмана [18] играет логика, в чьи задачи входит не учить правилам мышления, а овладевать ими в самой мыслительной практике. Логика становится важнейшей интегральной частью курса философии М. Липмана, призванной формировать критическое мышление посредством постановки содержательных вопросов и проблем, значимых для ребенка.

М. Липман убежден, что для школы нет задачи более важной и первостепенной, чем обучение строгому мышлению и последовательному выводу: рациональные способности детей следует, по его мнению, развивать как можно раньше. Решить эту задачу должно помочь философствование (делание философии), которое М. Липман называет «инструментом стимуляции мышления высшего порядка», являющегося «сплавом критического и творческого мышления» [9, с. 106]. В связи с этим М. Липман предлагает проблемно-деятельностный метод трансляции философского знания: загадки своего «Я», пробуждение любопытства к их возможным толкованиям, причем сначала на уровне наивного здравого смысла с последующим введением философского инструментария.

Курс философии в школе М. Липмана включает основополагающие вопросы и концепты остальных школьных дисциплин, причем главной задачей является организация дискуссии по различным философским, логическим, этическим и эстетическим проблемам и выработка собственных суждений. М. Липман резко критикует традиционную школу, которая включает детей в «негативную харизму», внушает им недоверие относительно собственных интеллектуальных сил, способствует интеллектуальной импотенции, поскольку подает все проблемы как уже решенные, все вопросы – как получившие ответы. Дети должны понять, считает он, что способность мыслить и действовать самостоятельно и рационально не дается сама по себе, но вырабатывается.

Поэтому философские уроки М. Липмана опираются на любознательность, удивление, потребность осваивать мир в игровой форме и получать от этого удовольствие. Как отмечает Н. С. Юлина, интеллектуальная игра на уроках М. Липмана выполняет функции постижения мира, а сам урок превращен в «сократическую бесе-

ду», в которой учитель – соучастник диалога и соискатель истины [17, с. 153–155]. В истории образования ценность метода сократического диалога не вызвала возражений, но в практике преподавания этот метод использовался фрагментарно, «штучно», а в современном образовании полностью уступил место массовой «штудийности».

Для того чтобы вернуть сократический диалог в школу, М. Липман отказывается от учебника и использует особые тексты, философские повести, увлекательные и провокативные, которые можно обсуждать на понятном для детей языке («Элфи», «Кио и Гас», «Открытие Гарри Стотлмейера» и др.). Каждая повесть отличается по степени сложности описываемых ситуаций (поход в зоопарк, поездка на ферму, поведение на переменах, события в школе, сочинение стихов и др.), но приближена к реальной повседневной жизни детей, вызывает любопытство и незаметно вовлекает их в обсуждение более серьезных и последовательных философских проблем.

Умение удивляться, ставить проблемы и их разрешать становится, таким образом, основой формирования творческого и критического мышления, поиска и определения собственных личностных смыслов и ценностных отношений. При этом изменяются и позиции учащегося и учителя: первый в ходе образовательного процесса становится в инициативную (субъектную) позицию, второй занимает позицию партнера-помощника в расширении и освоении учащимися непосредственно переживаемого опыта. Система «учитель–ученик» активизирует работу в режиме коллективного, равноправного поиска, исход которого далеко не всегда ясен учителю даже при условии большего знания. Роль учителя можно условно обозначить как роль эксперта, тьютора, участника «сообщества исследователей». В идеале педагог становится организатором самостоятельного учебного познания учащихся: его задача заключается в работе не со знанием-информацией, а с культурной ситуацией, в которой у ученика рождается знание-мысль. Поэтому значительно повышается социокультурная роль педагога: он становится важнейшим элементом культуры как педагог-проектировщик, разрабатывающий проект человека будущего общества. Как пишет Г. П. Щедровицкий, «одна из его педагогических функций – быть живым носителем определенных деятельностей и разворачивать их в качестве образцов для подражания при передаче другим людям» [16, с. 36].

Диалогический способ познания определяет представления о современном характере знания как динамичном, эволюционирующем, социальном продукте, результате совместной деятельности людей. Основу западной диалогической педагогики заложили М. Бубер, Ф. Розенцвейг и др. В России это направление в течение 17 лет воплощалось в реальную практику школьного образования в Школе диалога культур С. Ю. Курганова, В. Ф. Литовского, И. Е. Берлянд и др. Философско-культурологические идеи московского семинара В. С. Библера, массив педагогических разработок и методов ШДК активно используются учеными и учителями-диалогистами [13].

В. С. Библер отмечает, что в настоящее время происходит смена культурных идеалов: от «человека образованного» к «человеку культуры», «сопрягающему в своем мышлении и деятельности различные, не сводимые друг к другу культуры, формы деятельности, ценностные, смысловые спектры» [1, с. 3]. Современная логика мышления как раз и предполагает возможность сопряжения разных культурных смыслов бытия: это сопряжение происходит в диалоге. В педагогической практике диалог не является просто эвристическим приемом усвоения монологического знания и умения. Диалог в Школе – это «постоянный диалог в сознании ученика (и учителя) голосов поэта (художника) и теоретика как основа реального развития творческого (гуманитарного) мышления» [1, с. 6].

Помимо диалога исторически сложившихся культурных форм мышления и деятельности, диалога ученика и учителя в учебном процессе, В. С. Библер развивает идею о диалогическом сопряжении в сознании и мышлении взрослого индивида различных самостоятельных голосов – детского, подросткового, юношеского и взрослого (учитель) типов сознания и мышления. Поэтому в Школе диалога культур принципиальной является организация разновозрастных уроков, во время которых происходит взаимообогащение сознания и мышления второклассника и десятиклассника, четвероклассника и семиклассника и т. д.

Философско-педагогическая концепция В. С. Библера охватывает начальное, среднее и старшее звенья школы. Но основополагающим звеном он называет начальную школу (1–2-е кл.), в которой завязываются те «узелки» понимания, что станут основными предметами освоения, разноречия, диалогов между различными культурами в последующих классах. Это моменты познания, которые поражают впервые обнаруженным несовпадением с очевидным, с привычными, сложившимися стереотипами. В. С. Библер еще называет их «точками удивления». Они являются средоточием спектра общих исходных понятий, вопросов, ответов, загадок бытия и мышления. В них, по его мнению, укореняется удивление самой возможностью бытия предметов, явлений, самотождественного «Я» и пр. Определяя психологическое развитие индивида как постоянный челнок «сознание–мышление–сознание», В. С. Библер видит смысл образовательного процесса в целенаправленной деятельности учителя по фиксации и торможению таких точек взаимоперехода доминанты сознания (непосредственно сфера психологии) в доминанту мышления (сфера понятия, логики).

«Точки удивления» реализуются на практике в необычных учебных предметах: загадки слова, числа, предмета природы, момента истории, предметного орудия и т. д. В этих «точках удивления» развертывается первоначальный анализ (вопросание) тех проблем, что являются общими и для основных современных понятий (математики, физики, биологии, лингвистики и т. д.), и для исходных детских удивлений.

Особый смысл во всем строении учебного курса 1–2-х классов имеют, согласно В. С. Библеру, загадки Я-сознания. Именно в них «формируется, укореняется и становится *странным* для самого себя основной субъект обучения в нашей школе – УЧЕНИК» [1, с. 30]. Отмечая огромную значимость удивления и «остранения» для развития творческого мышления, В. С. Библер пишет: «Если семи- и восьмилетний человек не станет странным для самого себя, не удивит себя природой, словом, числом, а главное – своим собственным образом, как обучающегося (обучающего себя), то есть нечто мучительно не знающего, точнее – не понимающего, но страшно желающего понять, – если все это не произойдет, то вся идея нашей школы обречена на провал» [1, с. 32].

Организация «остранения» происходит в сопряжении с загадками слова, числа и т. д., а также с «игровыми средоточиями». Отсюда чрезвычайно важным моментом становится удивление «во второй производной», то есть удивление в отношении разрывов между исходными загадками. Каждая из таких загадок вырастает, как считает В. С. Библер, в особый образ бытия, отрицая и предполагая все другие загадки.

Очень важным нам представляется акцентирование внимания в педагогической практике Школы диалога культур на своеобразном психологическом зазоре (несовпадении) между двумя психологическими установками младшего школьника: игровой (творческой) и установкой на авторитетность («так сказал папа», «так усвоил из телевизора»). В поле между этими двумя «культурами сознания», в диалоге между ними и рождается культурозначимый и культуроформирующий интерес ребенка. Определяя философские основания своей школы, В. С. Библер утверждает: «...это не классы, где господствует миф. Здесь мысль начинает сомневаться в бытии, ставит на грань небытия (= возможности бытия)» [1, с. 39].

Поэтому образовательная ценность «точки удивления» заключается в том, что именно в ней возникает поле напряженности сознания, максимально активизируются и интуитивное, и логическое, и чувственно-образное начала сознания, формируется критический, рефлексивный взгляд «извне» на свой собственный, устоявшийся мир смыслов и позиция проектного к нему отношения. В этой ситуации, на наш взгляд, образуется свободное поле для смыслотворчества, через озарение и личное открытие сотворяется новый смысл, новый «возможный» мир, позволяющий «вчитывать между строчками себя самого, свою собственную книгу» [15, с. 162].

Таким образом, обращение к двум образовательным стратегиям, актуализирующим удивление как важнейший смыслотворческий феномен, позволяет нам включиться в проблемное поле современного образования и определить перспективу его возможного развития. Образование, соответствующее современной культурной ситуации, должно стать творческим полем, рождающим искры инноваций, способом преодолеть ценностно-смысловой кризис, увидеть мир по-другому, удивиться ему как

«странности», активно встроиться в него и стать полноправным участником творческого процесса создания мира. Реализуя в процессе образования свой личностный культуротворческий потенциал, человек сможет осознать себя как уникальность, самощенность, как источник продуктивного деяния, определяющего настоящий и будущий моменты бытия культуры.

Литература

1. Библер В. С. Программа школы диалога культур: Материалы для учителя, желающего думать и работать. – Л.: Б-ка журн. «На путях к новой школе», 1991. – 40 с.
2. Бом Д. Философия и мистика // Новые идеи в философии: Ежегодник философ. о-ва СССР. – М.: Наука, 1991. – 230 с.
3. Булгаков С. Н. Россия, эмиграция, православие // Русские философы: Антология. Вып. 1 / Сост. А. Л. Доброхотов и др. – М.: Книжная палата, 1993. – 368 с.
4. Визгин В. П. «Гуляка праздный». Антропология орудийности и феномен искусства // Человек. – 1993. – № 5.
5. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
6. Громыко Ю. В. Московская методологическая школа: социокультурные условия возникновения, идейное содержание, проблемы развития // Вопросы методологии. – 1991. – № 4.
7. Донская Е., Курганов С., Соломадин И., Осетинский В. Идея школы диалога культур // Первое сентября. – 1999. – № 52.
8. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Антропный принцип в синергетике // Вопросы философии. – 1997. – № 3.
9. Липман М. Рефлексивная модель образования // Философия для детей / Отв. ред., сост. Н. С. Юлина. – М., 1996.
10. Мамардашвили М. К. Необходимость себя: Лекции. Статьи. Философские заметки / Под общей ред. Ю. П. Сенокосова. – М.: Лабиринт, 1996. – 432 с.
11. Парсонс Г. Л. Человек в современном мире. – М.: Прогресс, 1985. – 428 с.
12. Страницы автобиографии В. И. Вернадского / Ред. Н. В. Филлипова. – М.: Наука, 1981. – 348 с.
13. Философско-психологические предположения Школы диалога культур / Под общ. ред. В. С. Библера. – М., Росспэн, 1998. – 216 с.
14. Франкл В. Человек в поисках смысла / Общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
15. Шульц Б. Из писем // Иностранная литература. – 1996. – № 8.

16. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика. – М.: Касталь, 1993. – 415 с.
17. Юлина Н. С. Обучение разумности и демократии: педагогическая стратегия «Философии для детей» // Вопросы философии. – 1996. – № 10.
18. Lipman M. Thinking in Education. Camdridge, N.Y., Melbourne, Sydney, 1991.