

Эти пролегомены – педагогический манифест. На заднем плане споров о ЕГЭ и систематического уничтожения вузов происходит работа над следующим шагом. Древняя задача педагогики (может быть, единственная её настоящая задача) – развитие чувства идеального (всё остальное – по большому счёту, дрессировка). Как это делать в современных условиях? И что нужно знать, чтобы это делать? Об этом – образовательный «мастер-класс» номера.



Пролегомены ко всякому будущему образованию, претендующему быть Настоящим¹

Семён Ермаков,

философ, педагог,
кандидат философских наук,
доцент Сибирского
федерального университета,
директор КР МОУ «Сибирский Дом»,
Красноярск,
sibdirektor@yandex.ru

¹ Прим. редакции – в 1783 году Иммануил Кант написал работу, в которой объяснялись основные положения его новой философии: «Пролегомены ко всякой будущей метафизике, которая будет способна представить себя как науку». С того времени, «Пролегоменами» называются философские работы, обосновывающие будущие направления исследований.

0. Предварительные замечания, написанные после всего нижеследующего

Ныне почти общепризнанно, что *всякое философствование есть комментирование*². Философ же, утверждая, что имеет свою практику, связан с ней тем, что комментирует именно её. Слово «своя» в данном случае ни коим образом не указывает на личную принадлежность (это во Франции, в Германии с их традицией *действительно частной* собственности может быть что-нибудь действительно *свое*). Скорее, оно употребляется в том смысле, в котором человек, купив билет на поезд, может сказать: «Мой поезд...».

Те же, кто претендует на отсутствие практики, тем не менее, в силу природы философии, вовлечены в практику *строительства себя*³.

Но с другой стороны, всякое комментирование практики (каким бы странным оно ни казалось) может преследовать две цели. Во-первых, это есть *объяснение* того, что происходит, какие цели преследуются и какие результаты получаются, для людей *внешних* либо тех, кому, возможно, этот результат будет полезен (говоря о практиках в рамках рынка — для *клиентов*). Это важно, но здесь речь не об этом.

Во-вторых, это есть комментирование того, что происходит и каковы намерения, для тех, кто волей судьбы (или стечением жизненных обстоятельств) так же вовлечён в эту практику. Поскольку ниже речь пойдёт о практиках образования, это, в основном, те, кто получал образование в «педагогических институтах» с их курсами диалектического и исторического материализма, предполагавшими всё, что угодно, но только не понимание самих себя и собственной деятельности.

Тем не менее, какие бы практики не комментировались, речь идёт, по преимуществу, о *сознании* этих практик.

² Начиная, пожалуй, с гениального прозрения Маркса по поводу идеологии. Не буду упоминать всех, кто снова пытается это доказать (со ссылкой на М. Фуко, Ж. Делеза, Ж. Деррида и т. д.). Но наиболее известные тексты моих учителей также являются комментариями, хотя бы и обозначенными как история философии и культурология. (См., например: Мамардашвили М. К. Картезианские размышления. — М., 1993; Мамардашвили М. К. Лекции о Прусте (психологическая топоология Пути). — М., 1995; Мамардашвили М. К. КантIANские вариации. — М., 1998; Библер В. С. От Наукоучения — к логике культуры. Два философских введения в XXI век. — М., 1991.)

³ Иногда, видимо, как Карлос Кастанеда, угадывая возможности универсальных практик сознания.

Продолжая же, вслед за учителями⁴, говорить о сознании (тем более что всякая образовательная практика есть, вообще говоря, практика *развития сознания*), автор должен ещё обозначить горизонт своего рассуждения: речь идёт об условиях определённого *знания*, связанного если не с возможностью осуществить образовательную практику, то, во всяком случае, с возможностью осуществить её *осмысленно*, с пониманием того, о чём, собственно, идёт речь и с чем мы вообще имеем дело.

Речь пойдёт о горизонте, делающем образование *образованием человека*, а не только «подстройкой социально-биологического материала под выполнение функций, необходимых для функционирования деятельностиных и социальных машин». То есть о человеческих качествах.

Как любой комментатор, находя основание собственного рассуждения в том, что *уже есть* (а не в «первой философии», которую так долго искали), автор вынужден иметь дело с тем, что уже есть. Но уже есть то, что независимо от конкретного содержания, языка, оснований образовательных проектов, с чем бы мы не имели дело (с навыками счёта и чистописания или с формами коллективной мыследеятельности), мы имеем дело с *человеком образующимся*, иначе мы не делом заняты, а просмотром коллективных сновидений.

Поскольку же речь идёт о *знании*, а не о том, что должен иметь в виду конструктор или носитель образовательной практики, проектирующий или осуществляющий конкретную процедуру (будь то преподавание математики, тренинг менеджмента или мастерская по изготовлению каменных наконечников для копий), автор склонен считать введение *кавычками*, предполагающими наличие *того, кто знает* (в его отсутствие всё остальное может иметь совсем иной смысл).

Всё нижеследующее — весьма субъективно.

Соображение 1. О чувстве идеального

Если вести речь о «человеческих качествах», или об антропологической модели того, о чём мы можем сказать «наш человек», «человек образованный»⁵:

⁴ Например: Пятигорский А. М. Философия одного переулочка. — М., 1992.

⁵ Автор склонен обольщаться, что все его читатели — носители той или иной *практики образования*.

Пролегомены ко всякому будущему образованию, претендующему быть Настоящим

необходимо выделить такой важный, может быть, первичный атрибут, как *чувство идеального*.

Название это достаточно условное и выбрано по аналогии с теми *пятью чувствами*, на первичности которых настаивал бы любой материалист.

Тем не менее аспекты, в которых *чувство идеального* представлено в житейском опыте и здравом смысле, тоже «чувственны», хотя несколько не материальны: *чувство юмора, чувство прекрасного*, наконец — *чувство долга*.

Позволяя себе обходиться без наводящих соображений⁶, отмечу, что само по себе общее в перечисленных чувствах задаёт нужное направление⁷ как раз потому, что их событие состоит в преодолении материального, конкретных обстоятельств и перипетий содержания. Направление к некоторой структуре, которая не может быть прямо названа и описана и появление и переживание которой отчётливо видно (в виде ли смеха, или созерцания, или волевого усилия).

То есть всякий раз можно увидеть, что *форма* (или чтобы избежать этого неоднозначного слова — состав, строение, порядок) происходящего отделяется от того, что, собственно, происходит. Она видится в качестве более важного, более ценного, того, на что, собственно, и стоит обращать внимание.

Иначе: предметом *чувства идеального* являются не вещи (как для «материальных» чувств), а их связи и отношения. И даже не связи и отношения в их явленном виде (например, в виде всевозможных инструментов и посредников), а *такие, как они вообще есть*.

Теперь о том, почему можно говорить об этом качестве как о базовом, а не об одном из аспектов, производных от мышления, деятельности, восприятия и тому подобного.

Дело, пожалуй, вот в чём.

Мышление, в конце концов, сверхчеловечно. Оно разворачивается в знаковых машинах, используя человеческую органику как один из субстратов — и то в той мере, в какой человек «подключен» к этим знаковым системам, овладел необходимыми языками и способами коммуникации. Всякое «средство мышления», которому можно научить, в конечном итоге есть способ

⁶ Такие соображения, в конце концов, принадлежат дидактике, а не логике, и показывают, как можно было бы прийти к выводу, если знать его заранее, а не откуда он в действительности появился.

⁷ Палец, показывающий на Луну, как говорится в одном старинном буддистском коане.

обращения со знаками, трансформации знаков, опредмечивания в знаках своей интуиции.

Поэтому «формирование мышления» — задача по принципу иллюзорная. Если говорить о мышлении в собственном смысле этого слова, осмыслена лишь задача формирования каналов, подключающих человеческий субстрат (да, конечно, самый сложный из всех известных субстратов) к культурному телу мышления.

Точно так же обстоит дело с деятельностью. Можно научить нечто делать; простая деятельность, доступная индивиду, может ещё рассматриваться (в очень простой и грубой абстракции) как атрибут индивида, но атрибут внешний, привнесённый, нисколько не определяющий то, чем, собственно, индивид является.

И вообще: деятельность, даже самая простая, по своему происхождению, по способу, по инструментам, по самой возможности поставить цель сделать нечто (и сделать это так, чтобы была *польза*) лежит вне конкретного человека. Между прочим, именно благодаря этому мы можем говорить о *способности* сделать что-либо как о том, что целиком определяет данную деятельность в данных условиях и о том, чему можно научить, чтобы человек мог эту деятельность осуществлять (или, вернее, в неё включиться, поскольку, повторяю, чему бы мы человека не учили, сама возможность ставить определённые цели в определённых условиях принадлежит не ему).

Если же говорить о восприятии — о том, что, казалось бы, точно является атрибутом конкретного индивида (поскольку никто за меня не может увидеть, услышать, почувствовать, как и я за кого-то другого), то есть два варианта.

Можно придерживаться классического *натуралистического* подхода (который несправедливо назван материалистическим — дескать, именно материя есть то, что дано через известные пять чувств; тьфу, бред). Суть в следующем: есть известные каналы восприятия, и утверждается, что всю информацию, которую получает человек извне, он получает именно через эти каналы. Но тогда оказывается, что есть огромное количество феноменов, «выпирающих» за эту гипотезу.

Можно эти феномены спокойно игнорировать, сльвя материалистом (хотя лично мне, как и, например, Гелю — если уж стоять на плечах гигантов — кажется странным, как это мате-

риалисты могли спокойно игнорировать феномен собственной мысли, не говоря уже о таких системах мышления «материалистической» культуры, как наука и проектирование).

Можно, оставаясь в рамках натуралистической гипотезы, объяснять эти феномены «шестым чувством», «третьим глазом» и прочим. И как гипотеза она ничем, наверно, не хуже других, но уж очень она натуралистична (например, утверждать, что бесконечность есть вещь, данная в каком-то особо изысканном восприятии, по-моему, значит принижать бесконечность, сводя её к знакомым вещам).

С другой стороны, современной научной, а следовательно — достаточно непредвзятой и вполне «материалистической» — психологии известно, что восприятие «пяти чувств» далеко не первично, что восприятие формируется в процессе роста человека. Так, умение видеть пространственные формы не присуще физической природе глаза как оптического устройства, а выстраивается (в основном, в течение первого года жизни) на основе соотнесения воспринимаемых глазом световых пятен и производимых телом движений. Так, нет «слуха вообще», зато есть фонетический слух, музыкальный слух и что-то ещё. И даже осязание может быть, при необходимости, сформировано.

Более того, есть ещё не замеченные материалистами «семантические каналы», особенность которых в том, что после того, как способность соотносить определённые знаки с определёнными значениями **уже сформирована**, эти значения воспринимаются как бы непосредственно, но только после этого.

Так, человеку взрослому почти не приходится напрягаться, слушая речь на родном языке; слух фильтрует особенности дикции и тембра, и только в крайних случаях может что-то слышаться. Для того, чтобы слушать речь на языке, который был когда-то изучен, но не является ни родным, ни часто практикуемым — приходится напрягаться. Что же касается языка незнакомого — в лучшем случае ухо выхватывает отдельные фонемы, и то приблизительно, поскольку наборы фонем разных языков, вообще говоря, не совпадают.

А письменность?.. Видимо, только гоголевский Петрушка мог созерцать как отдельный процесс в своём сознании то, как буквы складываются в слова. Обычно у человека сколько-нибудь грамотного время между чтением слова

Прологомены ко всякому будущему образованию, претендующему быть Настоящим

и пониманием его значения, если это знакомое слово на знакомом языке, стремится к нулю.

Кажущаяся непосредственность этих каналов восприятия, формируемых искусственно, социальной средой и педагогическими действиями, наводит на некоторые размышления.

Ещё более радикальный пример — опыт образования слепоглухих детей (то есть тех, у которых по физическим причинам отсутствуют или слабо развиты каналы восприятия, считающиеся с точки зрения обыденного сознания и «материализма» основными). Если внимательно анализировать этот опыт, выходит, что успешным образование оказывается, поскольку используется один ресурс (возможно, базовый антропологический ресурс⁸) — принятие внешнего усилия или сопротивления и следование его форме. Правильно выстраивая внешние по отношению к человеку формы (не в абстрактном смысле, а натурально — пространственно-временные формы усилия и сопротивления, формы движения и препятствий), можно сформировать сколь угодно сложное мышление и сознание (то есть за счёт одного канала восприятия смоделировать работу других, прежде всего — знаковых, коммуникативных).

Эти примеры — как и не упомянутые, за отсутствием желания пересказывать классические тексты, опыты по организации зрительного и слухового восприятия — тоже можно считать указательными жестами (вместо наводящих соображений).

Если попытаться выразить то, на что они указывают: *всякое восприятие есть, в конечном счёте, восприятие некоторой структуры; всякое мышление, всякое действие есть помещение в некоторую структуру*. Можно ли после этого отрицать, что базовым условием восприятия, мышления, действия является способность воспринимать и воспроизводить **структуру** (структуру как таковую, а не какую-либо конкретную)?

Соображение 2. Необходимость рефлексии

Но если это так — скажут скептики и будут правы — откуда тогда вообще весь шум (две с лишним тысячи лет, начиная с Платона и Аристотеля) вокруг проблемы Идеального? Почему столь очевидное, столь базовое для

⁸ В своё время Феликс Михайлов при частной встрече обратил моё внимание на это.

человеческого существования качество, столь имманентный человеческой природе атрибут приходится доказывать, да ещё и споря при этом и со здравым смыслом, и с многовековыми традициями материализма и оккультизма?

На мой взгляд, вот по какой причине (и по этой же причине проблема базового антропологического качества есть ещё и основная образовательная проблема).

Одна сторона дела — то, как *в действительности* человек осуществляет атрибуты своего существования. Поскольку человек определяет себя через внешний мир (будь то мир его колыбели, детско-взрослая общность, профессиональное сообщество или контексты культуры), постольку он видит в качестве своих *конкретные* структуры (восприятия, коммуникации, мышления, деятельности) и постольку он эти структуры не воспринимает как таковые — они служат фильтрами, допуская определённое содержание и «впечатываясь» в него, но сами они невидимы.

Видение таких фильтров — рефлексия (между прочим, чувство юмора часто обсуждается как одна из первых рефлексивных способностей человека, появляющихся, когда он начинает отделять себя от мира). Проще увидеть чужие фильтры или фильтры отчуждаемые — именно это, как правило, и смешно.

В сравнении с этим *чувство идеального* более универсально, оно является предпосылкой всякому более конкретному переживанию: по своему содержанию это есть переживание *присутствия формы* ещё до того, как понято, увидено, почувствовано, какая именно это есть форма. Но именно в силу базовости этого чувства столь трудно его выделить как нечто отдельное; нужно выдержать паузу, чтобы *заметить* его до того, как оно превратилось в переживание конкретного внешнего содержания.

Другая сторона — то, что чувство идеального есть и *чувство себя*, постольку, поскольку это «себя» отделено от какого-либо внешнего содержания и связано с универсальной природой человека (если вообще здесь можно эксплуатировать метафору *внутренней природы*). Это «себя» не имеет ничего общего с индивидуальными склонностями, памятью, переживаниями, которые в конечном итоге есть результат истории пребывания человека в мире; наоборот, оно, собственно, и есть основание истории, поскольку определяет *того, кто пребывает*.

Соображение 3.

К вопросу о смысле

Вообще говоря, ставя образовательные задачи, мы не обязаны преследовать цель проявления *чувства формы* у того, по отношению к кому эти задачи ставятся. Но сами мы просто обязаны обладать этим чувством в его проявленном виде, поскольку иначе мы не сможем поймать момент образования какой-либо из конкретных форм, подействовать в отношении условий возможности образования, а сможем только воспроизводить условия, выстроенные кем-то и когда-то (что безнравственно).

Так, Учитель, формирующий *способности*, позволяющие включить ученика в какую-либо деятельность, вынужден понимать (видеть) деятельность как форму, поскольку иначе он не сможет ни разумно поставить задачу, ни увидеть, что способ появился.

Так, Учитель, формирующий *мышление*, то есть включающий ученика в каналы культурных систем мышления, должен не только сам быть включённым в эти системы (иначе он просто будет повторять непонятный ритуал), но и видеть условия возможности такого включения, отделять от знаковых форм как само мышление, так и те сущностные силы ученика, которые могут в это мышление трансформироваться, и условия такой трансформации (прежде всего, конечно, здесь речь идёт о формообразующей силе, или, выражаясь более психологично — интуиции, непосредственном зрении того, что может быть явлено в знаках; без этого любое мышление есть лишь вращение шестерён знаковых машин).

Всякая другая попытка образования, по-видимому, противна природе человека, и потому безнравственна.