

Проблема содержания в теории обучения и в современных образовательных практиках

Я считаю, что обсуждать проблематику современного образования, особенно такую высокую фракцию этой проблематики, как вопросы, связанные с содержанием обучения, можно только погрузив мысленно сферу образования и подготовки, со всеми включенными в нее компонентами, в какую-то более широкую область. Для меня такой областью является представление об мыследеятельности, о коллективной мыследеятельности и, более конкретно, - представления об исторических процессах развития мыследеятельности. Я считаю, что эти представления во многом идут в русле той интеллектуальной революции, которая произошла около двухсот лет тому назад и по своим историческим координатам во многом совпадает с периодом, последовавшим за великой французской буржуазной революцией. Для меня в качестве отправных точек этой интеллектуальной революции значимы, как минимум два контекста - это контекст французской социальной философии, в частности работа Кондорсе, которая впервые ставит в качестве предмета рассмотрения и анализа прогресс разума; а с другой стороны, работы Фихте, прежде всего его курс лекций "Основные черты современной эпохи", в которой, на мой взгляд, Фихте вводит фундамент новой историософии, где, с его точки зрения, осью развития человечества является развитие мышления. Он считает, что человечество на рубеже, на переломе XVIII-XIX вв. начинает выходить из-под опеки авторитета (со своей стороны могу сказать, что именно это, на мой взгляд, было глубинной причиной атеизма французской социальной философии конца XVIII века) и начинает опираться в своей деятельности и в своей жизни на возможности и ресурсы совокупного человеческого и, как частный случай, индивидуального мышления. В этом смысле мышление эмансипируется из-под опеки разного рода авторитетов, из-под опеки авторитарного патерналистского государства, с одной стороны, и из-под опеки авторитета божественного предначертания истории, с другой стороны, и переносит центр тяжести на освоение возможностей и ресурсов самого мышления. При этом не менее важной вехой для меня

являются современные философские работы, в частности, работы Мишеля Фуко, в которых, глядя на этот же исторический период уже из сегодняшнего дня и рассматривая такт двухсотлетнего движения, Фуко утверждает, что XX век был веком поражения разума. Во всяком случае, в той части, в которой разум взял на себя миссию социального проектирования. Так, опыт мировых войн и революций XX века был, с одной стороны, предельным выражением претензий мышления, а с другой стороны, точкой его глубочайшего кризиса, который указывает на несостоятельность этого мышления. Кстати, очень интересно, что Юрген Хабермас очень любопытным образом отнесся к перестройке, у него было несколько лекций, в которых он сказал, что перестройка в Советском Союзе - это величайшее поражение разума в XX веке.

Значит, этот квант двухсотлетней истории, на мой взгляд, требует очень существенного и глубинного анализа. Я сейчас не хочу разворачивать эту тему, но хочу задать на этом фоне собственную позицию. Она заключается в том,

что, на мой взгляд, мы сейчас переживаем эпоху интеллектуальной, или мыслительной, а точнее, антимыслительной, антиинтеллектуальной контрреволюции. Эта контрреволюция, опираясь на реальный опыт поражения мышления, фактически начинает пропагандировать и продвигать тезис о том, что мышление и вовсе не является рамочной и предельной ценностью. С моей точки зрения, попытка встать на эту позицию социально-философского умозрения и проектирования чрезвычайно опасна. Эта опасность сконцентрирована как минимум в двух областях. Первая, может быть, менее значимая, заключается в том, что результатом такой антиинтеллектуальной и антимыслительной контрреволюции будет новая карта мира, в которой одни страны, присвоив себе наиболее продвинутые, передовые, интеллектуальные технологии, будут манипулировать другими странами, по тем или иным причинам лишившимися вот этого интеллектуального и мыслительного багажа и фундамента в самых разных его формах, будь то формы современных технологий или формы современного интеллектуально-ориентированного образования.

Более сложный и более глубинный проблемный узел связан, на мой взгляд, с тем, что эта антиинтеллектуальная контрреволюция не позволит человечеству справиться с вызовами XXI века. В этом смысле первое, по сравнению со вторым, на мой взгляд,

менее опасно. Если мышление будет сконцентрировано в каких-то точках и именно там будет происходить собственноуправленческий проектный процесс, это, на мой взгляд, не так страшно по сравнению с тем, что в этом порыве отказа от мышления человечество в целом окажется не способным справиться с теми фундаментальными проблемами и вызовами, которое приносит новое тысячелетие и новое столетие как его первая фаза. С этой точки зрения, глядя на малую историю, послевоенную историю отечественной философии и социально-гуманитарных наук и антропотехник, в частности на такую очень интересную точку этой истории, концентрированную точку, которая связана с идеями развивающего обучения, я считаю, что эта проблематика, этот подход, эта идеология и эти технологии, вышедшие на основе данного подхода, являются в каком-то плане безусловной ценностью. В частности, в сборнике "В поисках нового содержания образования" 1993 г. есть любопытная статья Громыко, где он сопоставляет исходные идеи и проекты Московского методологического кружка и содержательной генетической логики, разработанной Щедровицким, и развивающего обучения, концепции, строение мыслительного акта и опирающиеся на эти основания первые шаги развивающего обучения, которые развивались В.В. Давыдовым. Я хочу подчеркнуть, что и в одной из этих школ, и в другой (1) этот круг идей в каком-то смысле был вторым дыханием интеллектуальной революции, которая последовала, как я уже сказал, за французской буржуазной революцией.

В том, что и та, и другая школы заявили возможность сделать мышление достоянием каждого, превратить очень сложные высокие интеллектуальные технологии в доступные практически для каждого человека. На мой взгляд, это высшая форма демократии, и все остальное, что сейчас мы каким-то образом получаем в рамках так называемой гуманитарной помощи по поводу демократии, несопоставимо и несоизмеримо с этим проектом. Поскольку нет ничего более авторитарного, чем мышление, нет ничего более классового и стратифицирующего, чем мышление. Как-то раз Георгий Петрович сказал мне: "Мышление нужно только двум группам людей: власти предержащим — для того чтобы ее удерживать, и революционерам — чтобы ее захватывать". И нет ничего более демократичного, с моей точки зрения, чем проект сделать мышление доступным каждому человеку и - еще более жестко - каждому

ребенку. Но у этого проекта, на мой взгляд, есть вторая чрезвычайно важная составная часть. Дело в том, что этот проект возник в СССР. (2)

(1) Надо понимать, что сама эта работа была погружена внутрь более широкой полемики, в частности полемики с П. Гальпериным касательно концепции формирования умственных действий, влияния со стороны Э. Ильенкова и других философов диалектической и где-то деятельностной ориентации.

Итак, у этого проекта, на мой взгляд, была вторая чрезвычайно важная составляющая: как я уже сказал, он возник в Советском Союзе. При этом нужно понимать, что проектировщики с самого начала понимали тогда, в 1955-57 г.г., что в какой-то момент будет очень существенный слом и кризис. Про Георгия Петровича я могу сказать со стопроцентной уверенностью, потому что у меня есть тексты, которые об этом свидетельствуют, про Василия Васильевича я думаю, что это близко к истине. Другое дело, что они не оценивали, как именно это будет происходить. У них не было сценариев, и наверняка, если бы им рассказали, как это будет происходить, они бы не поверили. Но то, что будет очень существенный слом и кризис и жителям Советского Союза придется отстаивать свои фундаментальные права, в том числе права на жизнь в изменившемся и усложнившемся мире, на мой взгляд, эти люди в большей или меньшей степени понимали. Далее возникает один вопрос: что, собственно, может позволить людям выживать в условиях кризиса, что может позволить им преодолевать этот кризис, при этом преодолевать конструктивно и позитивно?

Был дан ответ. Я не хочу сказать, что это единственно возможный ответ, но я считаю, что это, во всяком случае, основание достаточно ясной позиции. Этот ответ состоял в том, что мышление - как коллективное, так и та его часть, которая может быть индивидуализирована, - есть важнейший инструмент принятия решений и построения деятельности в условиях неопределенности. Это есть важнейший инструмент выживания в условиях кризиса.

(2). Про проект развивающего обучения мыслительностной педагогики в той части, в какой она была заложена с самого начала, я утверждаю, что в самом начале это был один комплекс идей.

И в этом плане помимо вот такого, как я уже сказал, либерально-демократического по сути проекта, который был связан с демократизацией процессов освоения и использования мышления, был еще второй момент. Его в одной из своих работ Юрий Вячеславович попытался обозначить в идее нового типа оружия. Или, можно было бы сказать, - нового типа боевых искусств. Мышление является интеллектуальным средством, в том числе в условиях холодной войны. Моя точка зрения заключается в том, что сейчас к тому перечню, который я назвал - мировые войны, революции, перестройка, - можно добавить этнические кризисы. Потому что кризисы могут быть одной из самых жестких форм вызова возможностям культурно-политического разрешения конфликтов. Я не говорю мирного. Потому что, на мой взгляд, холодная война - это не мир. Но все-таки холодная война - это не горячая война. И здесь я пытаюсь с этих позиций оценить ту палитру докладов, которая была представлена. И у меня возникает некоторое ощущение того, что часть мэтров позволила себе отказаться от этого проекта в угоду вещам, мне, например, кажущимся совершенно преходящими. Я уже не говорю о том, что вся эта информационная революция, на мой взгляд, - это, так сказать, фиктивно-демонстративный процесс. Волна накатит и уйдет, и ничего от нее не останется. Соединенные Штаты сейчас находятся в кризисе, вызванном тем, что ставка на информационные технологии себя не оправдала. И вообще, так сказать, ну что этот Интернет? - большая помойка, с точки зрения этих информационных потоков. А умение пользоваться этим как средством и умение превращать информацию в знания, а коммуникацию - в ресурс развития мышления и деятельности лежит не там. На мой взгляд, совершенно очевидно, что это умение лежит в технологиях понимания и мышления, т. е. опять в том, вокруг чего и по поводу чего строились разработки развивающего обучения и системы мыследеятельностной педагогики.

Не менее серьезные возражения у меня вызывает интерес к социально-адаптационным процессам. И когда я сказал о том, что доклад Башева и Фрумина, на мой взгляд, является такой апологией контрреволюции реального образования в противовес формальному. Я, конечно, могу считать, что это мое понимание сложилось в результате того, что докладчику не удалось донести суть. Но внутри и в глубине у меня сложилось такое впечатление, что это какой-то американизм. Не только в

формате представления результатов проекта, но в таком как бы заходе на попытку выстроить онтологию социального действия, минуя проблематику мышления. Где-то близко я отношусь и к тому, что говорил А.И. Адамский. Политика - это одна из практик, а не просто некие правила игры, институализированные тем или иным образом. Ну а с другой стороны, я все время задаю себе вопрос: "А что означает для школы мышления этот политический контекст? Следует ли, глядя на этот политический контекст и даже признавая право ребенка не учиться, отказываться от той педагогики, которая превращает мышление в цель и развитие, мышления в цель своей работы?". Для меня принципиальным является один из разговоров с В.В. Давыдовым, в котором он сказал, на мой взгляд, очень жестко и определенно: "Эффекты развития есть в любой педагогике, но мы пытались превратить развитие в цель, а этого, по большому счету, не делал никто". Это мне кажется принципиальным, потому что за этим стоит представление о том, что развиваться может только мышление и ничто другое, и именно поэтому нельзя превратить другие процессы в цель развивающей педагогики.

Теперь последний, самый сложный блок. На мой взгляд, проблематика содержания и содержательности возникает в контексте той картины мира, в которой присутствует мышление. Более того, можно было бы сказать так, что идея содержания и содержательности, в какой-то степени, есть структурный аналог или структурный слепок, структурное, так сказать, представление, структурный след процессов развития мышления. Я уже говорил о том, что, с моей точки зрения, содержание появляется в рефлексивном мышлении. Является организованностью рефлексивного мышления. Я подчеркиваю, содержание, а не содержание обучения или чего-то еще, к чему мы это содержание приписываем. Рефлексивное мышление может приписывать содержание разному, в том числе обучению, если есть такая задача. Но сама установка на то, чтобы выделять содержание и приписывать содержание к чему-либо, является установкой рефлексивного мышления как его особый конституирующий технологии или особой функцией конституирующей. В этом смысле содержание, в отличие от формы и в отличие от смысла, в отличие от материала и в отличие от, скажем, объектов, появляется за счет мышления и в мышлении, как особая, очень сложная единица этого

мышления. Можно было бы сказать, управляющая единица. Т.е., грубо говоря, это есть единица организации и управления. Чем? Отвечаю: деятельностью (разными деятельностями). И это самый интересный и любопытный момент. Дело в том, что, вообще-то, для разных деятельностей разные единицы являются значимыми. И когда мы попадаем в ситуацию множественности форм и типов деятельности, с разными организованностями и конституирующими и отличающимися друг от друга, возникает вопрос: "А что, собственно, их связывает, что их может связать?" Формальный ответ — мышление, но за счет чего? Что в мышлении позволяет работать разными деятельностями? Что позволяет соотносить их друг с другом? Если хотите, что позволяет переводить с одного языка деятельности или с языка одной деятельности на язык другой деятельности? Я отвечаю: содержание, как особая единица рефлексивного мышления, которая, с одной стороны, противостоит всем деятельностям, а с другой стороны, является продуктом и результатом отслаивания из этих деятельностей, объектно-онтологической прежде всего, компоненты. Можно было бы сказать так: вот объективно-онтологической компоненты, не сводимые и не сведенные к конструкциям объектов, т.е. взятые вместе с объективацией как элементом и инфраструктурой любой деятельности. В этом плане мне кажется, что в XX веке конкурируют два крупных философских проекта — феноменологический проект и методологический проект. Феноменологический проект описывает эту процедуру отслаивания содержания и тип получаемого содержания одним образом, в понятии феномена. И здесь скорее гуссерлевская "чистая интуиция" является инструментом, тем, что, создает содержание и содержательность. И есть другая линия - линия собственно методологическая, идущая опять же, обратите внимание, от деятеля, а именно, идея о том, что метод является единицей или формой самодвижения содержания. Вспомните, что Песталоцци считал метод единицей обучения. Способом существования содержания, в одном случае, является вот этот чистый феномен, полученный за счет, так сказать, ряда процедур феноменологической редукции, а в другом случае формой существования содержания является метод. Это две разные формы или два разных способа существования содержания. И, если хотите, два разных способа производства содержания.

Значит, первый проблемный узел, на мой взгляд, состоит в том, что в качестве рамки взята идея развития, но взята она не в своей собственной форме, т.е. не как проблема исторического развития мыследеятельности, а как проблема культурного возраста, и в этом плане с самого начала взята уже в (не хочется говорить "редуцированной", потому что здесь проблема не в редукции, а в фокусировке) сфокусированной форме. Мне кажется, что это та часть наследия Выготского, от которой надо избавляться, потому что, с моей точки зрения, у Выготского не было предельной онтологической картины, он мучился этим вопросом, и поэтому его носило где-то между категориалистических трактовок в знаках и стимулах, где-то между философско-антропологическими концепциями, и в этом плане ему не удалось (в силу понятных причин) выйти к такой онтологии, внутри которой возможно было бы выражение проблематики развития. Я бы усилил этот вопрос, потому что, на мой взгляд, проблема даже не в том, что мыследеятельность исторически развивается, а в том, как обеспечить (извините за такой шапокляк) воспроизводство развития. Вот, грубо, воспроизводство развития мыследеятельности, а не просто некое развитие, т.е. качественное изменение.

Вопрос не в том, что развивать, вопрос в том, как сделать этот процесс сейчас, когда речь идет о новой модели мирового прогресса, сбалансированным или самоподдерживающимся. Не может быть развитие устойчивое, но оно может быть самоподдерживающееся. И дальше, если мы нарисуем рамку развития мыследеятельности и самоподдерживающегося и воспроизводящегося развития, рамка культурного возраста, как результат фокусировки этого, на мой взгляд, лежит на следующем уровне, и начинать с нее - значит не выйти на следующем шаге к той проблеме, которая ставится, т.е. к проблеме коллективности, кооперативности, коммуникативности и т.д. Почему не выйти? Потому что с самого начала произведена фокусировка для индивидуального носителя через типологическое понятие возраста, которое в этом смысле является своеобразным сколком социальной карты индивидуализации развития или индивидуализированного развития.

Итак, мне кажется, что для того чтобы выйти к тем вопросам, которые обсуждаются, необходимо понять, что культурный возраст был уже результатом

фокусировки и опредмечивания. На мой взгляд, и идеи содержательно-генетической логики, и идеи Гальперина, и идеи Щедровицкого, и ранние идеи Давыдова опирались на одну гипотезу, которую я сейчас вправе считать ложной, а именно, - что мышление может быть индивидуальной способностью. Значит, казалось бы, я противоречу тому, что я говорил в первой части, а именно с позиционированием этого проекта. Но здесь я хочу обсудить следующий момент. На мой взгляд, мышление принципиально неоднородно. В этом смысле, нет одного мышления, мышление — популятивно по своему нынешнему состоянию, оно состоит из многих разных фрагментов и сегментов, и мышление по своему происхождению неоднородно, оно полигенетично. А отсюда возникает один очень интересный момент, который заключается в том, что одни типы, формы и виды мышления могут индивидуализироваться, а другие, по всей видимости, не могут. И до тех пор, пока мы не прорисуем карту мышления как популятивно неоднородной сферы и не взвесим на стартовой точке, какие же из этих типов мышления могут или не могут индивидуализироваться, мы рискуем попасть в следующую ловушку, которая заключается, если говорить управленческим языком, в следующем. Некоторый шаг, движение может закрыть возможность следующего шага. Мы можем сформировать такой вид, тип или форму мышления, которая не будет становиться конструктором в процессе сборки и конструирования более сложных форм коллективной мыследеятельности. И наоборот, если мы хотим в конце получить коллективную мыследеятельность, то надо начинать решать задачу с конца, т.е. начинать смотреть, какие же формы мышления или частных мыслительных технологий закладывать в начале, чтобы из них с определенной долей вероятности была возможность собрать коллективной мыследеятельности. И поэтому я хотел бы сформулировать вопрос: являются ли результаты формирования мышления в младшей школе конструктивным фундаментом для второго шага и будет ли этот второй шаг конструктивной основой третьего шага? Или мы имеем дело фактически с тремя разными мышлениями, которые напрямую друг с другом вообще не связаны? Мне кажется, что мы создаем иллюзию того, что есть некоторая преемственность, некоторая способность рефлексии и внутри нее, с помощью которой можно формировать отдельные звенья мышления. На мой взгляд, это, как минимум, проблематично.

Итак, я считаю, что можно, рассматривая исторические процессы развития мыследеятельности, выделить некие формации образованности. Я выделяю таких формаций три. Одну из них называю номотетической и считаю, что ядерным содержанием этой формации является норма, вторую формацию я называю эпистемологической или эпистемотехнической и считаю, что ядерным содержанием этой формации является знание. И третью формацию я называю инструментальной и считаю, что ядерным содержанием, т.е. результатом рефлексивного осмысления этой формации является обучение или образование (или обучение, включенное в образование). Три формации, три эпохи, три разных культуры, три разных образца человека, три разных образца общества, и в этом плане мы сегодня находимся внутри инструментальной формации, но продолжаем переживать существенное влияние предыдущей. Каждая новая формация рождается в теле предыдущей, медленно из нее эмансипируется, частично несет на себе ее родимые пятна, и сегодня средства передаются не как средства, а как знания о средствах, и это есть результат того, что мы вылупились из определенной скорлупы, определенного яйца, но я считаю, что и эта формация - инструментальная — уже прекратила свое существование, и родилась новая, ядром которой является проблема, которая есть не норма, не знание. И в этом плане, все эти три формации и все эти три типа содержания, со всеми обеспечивающими передачу этих содержаний технологиями, - это прошлый век. Хорошие пусть живут вечно, но острие образовательности сместилось, и мы находимся на пороге формирования новой формации - образованности, с совершенно новыми образцами человека, с совершенно новыми образцами социальной организации, совершенно новым образованием деятельности, совершенно новым отношением к культуре и т.д. Это первый момент.

Теперь второй момент. Как я уже сказал, содержание образованности очень трудно выделить, потому что оно "размазано" по самым разным институтам, оно проявляется в совершенно разных моментах, и в этом смысле в большинстве случаев мы выделяем его постфактум, поэтому, когда я говорю, что это сейчас будет формация проблемы, я говорю специально агрессивно и эпатирующе. На самом деле мы не знаем, какая она будет, но мы уже чувствуем, что инструментальная формация себя

исчерпала, хотя она будет продолжать работать еще 100-200 лет, но уже видны ее, так сказать, принципиальные разрывы. Точно так же, как формация, опирающаяся на знания, продолжает работать и сейчас, хотя мы понимаем, как писал еще СИ. Гессен, что передача сведений ничего не дает.

Теперь что касается содержания обучения. Здесь я близок к консервативной позиции В.С. Собкина. Почему? Потому что, во-первых, понятие содержания обучения было с самого начала сформировано в рамках проектирования, чрезвычайно сложной действительности проектирования содержания обучения. Чрезвычайно сложной потому, что в этой действительности сходились моменты историко-генетического анализа, моменты логико-методологического анализа, моменты психологического анализа, т.е. анализа процесса усвоения и психологических основ этого и, наконец, моменты, связанные с конструированием машин-коммуникаций или, еще проще, машин-коммуникаций совместной деятельности. Вот четыре группы рамок проектного процесса, которые очень сложно собираются. Поэтому мой опыт педагога (чтение лекций по поводу содержания обучения) привел меня к выводу, к которому В.С. Собкин пришел, просто работая в своей жизни, и, я думаю, многие пришли к этому, а именно: "Пусть каждый занимается своим делом". Вот эта идея, что содержание будет производиться в классной комнате, на мой взгляд, - это в каком-то смысле "лапша на уши". Опыт будет производиться, но он требует, чтобы стать конструктивным материалом содержания обучения, особенно нового, - он требует огромного массива рефлексивной переработки, т.е. он требует такой организации надстройки по поводу этого, так сказать, опытного процесса организации коммуникации, чтобы из этого получилось содержание обучения, а не (обратите внимание) ситуация.

То есть, с одной стороны, я передаю некое содержание, которое разработано, я организую ситуацию как коммуникацию, "здесь - и - теперь" строю своеобразные знания и подсказки, а с третьей стороны, я еще с этим человеком разговариваю, ему отвечаю и его продвигаю, и есть три вектора: я, с одной стороны, разворачиваю предметное содержание или методологическое содержание, которое, так сказать, уже имеет упаковку, с другой стороны, я организую коммуникацию и строю ее так, чтобы обеспечить понимание и усвоение, а с третьей стороны, я еще смотрю на этого челове-

ка. Баланс сместился. Т.е. если раньше предметная часть была переразвита и включала в себя все остальное, то сейчас, конечно, ситуативные компоненты выходят на передний план. Но это ничего не означает само по себе для производства содержания обучения. Это теперь нужно превратить в материал и предмет специальной работы и, думаю, мы пока ни организационно, ни интеллектуально-технологически не готовы к тому, чтобы превратить весь наш опыт работы в материал такого рода деятельности.

Поэтому я считаю, что проект создания в Красноярске института экспериментальной педагогики является правильным и единственно верным, потому что это та организационная форма, которая позволила собрать на одной площадке деятельность по производству новых ситуаций и смыслов и переработку этих ситуаций и этих смыслов в содержание обучения. Как таковая, может быть, она окажется старой, но нет ничего лучше, чем хорошо забытое старое, а может стать, и новое.