

Ю.В. Сенько
Образование и время*

**Восходит лишь та заря,
к которой пробудились мы сами.**
Г. Торо

Время властно заявляет образованию о себе, задает ему периодически различные вопросы. И образование отвечает – не может не отвечать – на вызов времени. Эти вопросы относятся к сензитивным периодам развития, 12-летней школе, началам и срокам специализации молодежи, к непрерывному образованию – список этот может быть при желании продолжен. У времени с образованием свои счеты. Образование вынуждено считаться со временем уже потому, что изначально существует в нем как протяженность с присущими ему процессуальными характеристиками. В самом обозначении способа становления человека в культуре – образовании – просвечивает указывающее на процесс время.

Целевые установки образования устремлены в будущее: «завтрашняя радость» (А.С. Маркренко), «Пигмалион в классе» – описанный Р. Бернсом феномен ожидания учителем от ученика его действий; порой эти установки обретают деструктивный характер – «истерии родительского ожидания» (Я. Корчак). В настоящем времени разворачивается следование принципу изучения материала в «быстром темпе» (Л.В. Занков); минимизация времени в конкретных условиях – важный показатель оптимизации процесса обучения (Ю.К. Бабанский). Закономерностью обучения является обращение к жизненному – прошлому – опыту (М.А. Данилов). «Три цвета времени» одновременно схватывает обучение, ориентированное не на вчерашний, а на завтрашний день и пульсирующее в зазоре «актуального – ближайшего развития» (Л.С. Выготский).

Многоликость самого времени отражается в языке, который, по словам К.Маркса, является «практическим сознанием» людей. Время приходит и уходит, поворачивает вспять, настает и кончается, останавливается и бежит, не ждет, зовет, взывает. Оно – судья: время рассудит; оно – лекарь; время лечит; оно – деньги;

оно – морально (или аморально): о времена, о нравы! Есть время абсолютное и относительное, всемирное и поясное, летнее и зимнее. В этих и множестве других характеристиках времени фиксируется не только его модальность (прошлое – настоящее – будущее), но и «природа»: физическое, биологическое, историческое, общественно необходимое, свободное, психологическое, педагогическое, наконец.

Образование в «большом времени» устремлено в будущее. Эта его интенциональность проявляется в судьбе всех и каждого, от всеобщего «век живи – век учись», до частного наставления «учись, мой сын, наука сокращает нам опыты быстротекущей жизни». И сентенции эти обращены не только к живущим, но и к последующим поколениям. В идеале образование должно выдержать баланс трех полюсов: Человека, Культуры, Общества. Однако в настоящее время его приоритеты смещены – и не только в России – на Личность, Социальный опыт, Государство.

Для «государственного» подхода характерно то, что образование берется не изнутри, не в его отношении к культуре, индивиду, а, например, к бюджету, политике (см. печально известный Указ №1 Президента РФ). Идет поиск места образования во внешнем для него мире: определяются «сверху» его цели, стандарты, содержание, связанные с надеждами на улучшение устройства и жизни социума. Показательно в этом смысле, например, введение в учебный план таких предметов, как охрана и безопасность жизнедеятельности, психология и этика семейной жизни. Иными словами, речь идет не столько о проблемах образования, сколько о проблемах с образованием. Оно (как относительно недавно созданные в России таможенная и налоговая службы) вынуждено доказывать свою «полезность», оправдываться перед государством в своей «затратности».

Процесс образования при этом мыслится как форма социального наследования, как процесс восхождения по «цивилизационной лестнице», ориентированный на производство людей с на-

* Статья подготовлена при поддержке РГНФ (грант №04-06-00361а)

перед заказанными (госзаказ) качествами, ведь в Законе «Об образовании» государство берет на себя установление образовательных цензов. Предполагается, что достижение этих цензов является обязательным условием реализации главной, опять же определенной государством, цели: формирование разносторонне развитой личности (раньше было «всесторонне гармонически развитой»). Эта цель становится в образовании харизмой, возводится в «культ личности» как абсолютом, «как универсальный нивелирующий идеал» (В.В. Зеньковский).

Развитие личности индивида предполагает появление новообразований, характеризующих новый тип строения личности и ее деятельности. В этом смысле и личность является, по В.П. Зинченко, новообразованием индивида, его «функциональным органом». Новообразования же характеризуют и время, сущность каждого возраста, они «...в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период» [1, с. 248].

Личность, конечно же, является ценностью не только для государства. Однако без индивида она не существует. В свою очередь индивид не исчерпывается личностными качествами, есть еще не совпадающие с ними качества индивидуальные, его индивидуальность: «индивидуальные свойства личности – это не одно и то же, что личностные свойства индивида, т.е. свойства, характеризующие его как личность» [2, с. 243]. Индивидуальность – это неповторимое, уникальное качество индивида, его «особая примета». Ее индивид отстаивает, борется за нее. Благодаря индивидуальности он осуществляет свой выбор, способен занять самостоятельную позицию по отношению к внешним условиям. В «выращивании» такого индивида В. Франкл видит действительный смысл образования.

Однако государству, институционализированным образовательным учреждениям дороже и милее личностные (родовые, всеобщие) характеристики индивида, чем его индивидуальность (уникальность, неповторимость). Более того, отношение «личность – индивидуальность», переведенное в нормативную плоскость, трактуется как возможность применения педагогических средств «для поощрения или подавления (так и хочется вслед за И. Гербертом сказать: «дикой резвости ребенка». – Ю.С.) тех или иных особенностей поведения или свойств личности конкретного ребенка» [3, с. 361]. Пафос цитируемой статьи вполне, к сожалению,

соответствует критикуемой почти сто лет назад В.В. Зеньковским позиции современных ему педагогов. Они в подавляющем большинстве случаев настолько слабо интересуются индивидуальностью ребенка и так рады свести пестроту и разнообразие к шаблону, что для них индивидуальность кажется выдуманной: они до нее не поднимаются [4, с. 205].

В этой связи самое время вспомнить о педагогическом оптимизме. Его экзистенциальность основывается на вере в то, что и личность, и индивидуальность находятся в предстоянии: «за все мое потом мое сейчас любите» (М. Цветаева). «Это расширение психического зрения, связанное с любовью, вся полнота этих порой невыразимых, но глубочайших переживаний, которые открывают нам реальность и ценность индивидуальности, особенно поучительно выступают в тех случаях, когда любящий взор открывает не действительную, а лишь возможную, дремлющую или безмолвную созревающую индивидуальность» [4, с. 202]. Вот уж действительно: воспитатель, «черти не мелом, а любовью» (В. Хлебников). Встречное (навстречу воспитателю) чувство у воспитанника обнаруживает взгляд философа: «Самым главным в отроках является просыпающееся в них чувство, что они еще не есть то, чем они должны быть, и живое желание стать такими же, как и взрослые, среди которых они живут... Это собственное стремление детей к воспитанию есть имманентный момент всякого воспитания» [5, с. 91]. Заметим в этой связи, что выражением (и оправданием) профессиональной некомпетентности педагога является миф о сопротивлении ребенка воспитанию.

В русской религиозной философии (Н.А. Бердяев, В.В. Зеньковский, П.А. Флоренский и др.) образование рассматривается как бесконечное восхождение, приближение человека к Универсиуму. «Образ» – лик, облик, икона; «-ование» – указание на происхождение процесса. Образование – процесс обретения человеком собственного образа, отличного от других и одновременно стремящегося к соединению с идеальным Божественным Ликом Иисуса Христа. Эта тема раскрытия образа в человеке звучала в слове Святейшего Патриарха Алексия II, с которым он обратился к общему собранию членов Российской академии образования по случаю избрания его академиком: «Образовать человека значит не просто передать ему некоторую сумму знаний, но и выявить в нем определенный образ. Христианский взгляд на человека видит в нем образ Божий» [6]. И церковь, и школа занимаются про-

свещением. В этом деле сходство деятельности священника и учителя Алексей II видит в том, что и та, и другая сродни деятельности реставратора. Суть образования не только (может быть, не столько) в наполнении («дети – мешки для программ»), но и в очищении, снятии наносного, случайного, в проявлении истинного, глубинного в человеке, в развитии его индивидуальности.

В своем частном деле каждый учитель (Сократ, И.Г. Песталоцци, Л. Толстой, М. Монтессори, Я. Корчак, Ш. Амонашвили – ряд прославленных и малоизвестных имен Учителей, не имеет, к счастью, завершения) воплощает всеобщее и божественное. Общечеловеческие ценности: истина, добро, красота – непреходящие нравственные императивы построения образования. Их единство (калокогатия) еще со времен Гомера было и остается недостижимым идеалом образования, о котором оно, к тому же, и нередко забывает. Там, где образование помнит об этих ценностях, они из абстракций превращаются в «имена» реальных отношений людей в самом образовании.

Образование индивида, следовательно, выступает как развернутый по стреле времени процесс процессов: процесса развития личности (универсального, родового) и процесса становления индивидуальности (уникального, не тождественного ему) в человеке. Они не рядоположены, не параллельны друг другу. Становление индивидуальности как раскрытие задатков учащегося может осуществляться лишь путем овладения универсальным содержанием (эта плодотворная идея И. Герберта реализуется, например, в педагогическом поиске Е.Н. Ильина, который стремится помочь своим ученикам обнаружить себя и в Андрее Болконском, и в Наташе Ростовской, и в Пьере Безухове). Люди находят себя лишь в других людях: отыскать себя в обществе, в человечестве, во Вселенной – такую задачу ставил перед собой Я. Корчак. В связи с этим он писал: вот волосы седые, а работа не окончена. Может быть, личность (родовое, всеобщее) является «функциональным органом» становления индивидуальности в индивиде. Или – развитие личности ведет за собой развитие индивидуальности.

Образование в «малом времени» – это духовно-практическая деятельность его непосредственных участников, их совместное «проживание» (или «отбывание») «здесь и сейчас». В своих лучших проявлениях оно является гуманитарной моделью «настоящей», «большой» жизни. Вместе с тем образование – странное

эхо, опережающее самую жизнь: в нем – предстояние жизни, жизни – еще – не исполненной.

Обязательные в развертывании образования преемственность, последовательность, систематичность исходят из представления о спокойном, поступательном течении времени: природа не делает скачков, но идет вперед постепенно. Этот натурфилософский тезис Я.А. Коменский предпосылает дидактическому требованию: время должно быть распределено тщательно так, чтобы на каждый год, месяц, день и час приходилась своя задача [7, с. 193]. Такое представление о времени в педагогике весьма живуче. Оно сохраняется в трактовке современных принципов образования, в построении его содержания, реализации методов и организационных форм.

Вместе с тем науками о природе открыт ряд «странных» свойств времени: дискретность, смещение, неравномерность. Представление о его асимметричности, однонаправленности преодолевается и в науках о духе – философии, герменевтике, психологии, педагогике (может быть, даже раньше, чем в естествознании). Обсуждая проблему возрастной периодизации детского развития, Л.С. Выготский сочувственно цитирует П.П. Блонского, который эмпирически обнаружил феномен резких, критических и постепенных, литических и возрастных изменений [1, с. 248]. Парадоксы времени отражаются в используемых художественным языком оксюморонах: «Вчерашний день еще не родился» (О. Мандельштам), «И дольше века длится день» (Ч. Айтматов), «Завтра была война» (Б. Васильев).

Если человек – это возможность стать человеком (М.К. Мамардашвили), то образование выстраивается как становление в культуре становящегося человека. Иными словами, образование – это всегда реализующаяся возможность самообразования. Человек образованный, образовавшийся – значит человек ставший, совершенный, завершённый, человек без будущего. Но таких людей не было и нет. По замечанию С.И. Гессена, только необразованный человек может утверждать, что он сполна решил для себя проблему образования. И это замечание не случайно: образование всегда «несовершенного вида», не совершено, не завершено. Оно, говоря словами И. Канта, является «проблемой без всякого разрешения», неисчерпаемым заданием культуры всем и каждому. «Образование не достигает точки насыщения» – слова, высеченные на камне у входа в Центр подготовки кадров компании JBM, Эндикот, штат Нью-Йорк.

Диалектика образования получает свое выражение не в каком-то итоговом знании индивида, но в той его открытости для образования, которая возникает благодаря самому образованию и проявляется в образе мыслей индивида. Один из крупнейших физиков XX в. Макс Фоллауэ в ответ на вопрос: что такое образование?, заметил: «Это то, что у вас осталось, когда забыто, чему вас учили». Странная, но схватывающая суть образования логика: помнят то, что забывают. Эту странность образования подчеркивает и А.Н. Леонтьев в ходе анализа проблемы сознательности результатов обучения: грамотным следует считать не того человека, который может написать грамотно, но того, который не может написать неграмотно, даже специально об этом не думая [8, с. 272].

Результатом образования, если уместен термин «результат» в данном контексте, выступает становящийся образ, образ человека образующегося, человек – сам – себя – образующий сегодня, сейчас, в данное мгновение. Образование – всегда настоящего времени, хотя основано на прошлом и обращено к будущему. Но что же обеспечивает определенность образованию, придает ему характер *н а с т о я щ е г о* не только во времени? Вероятнее всего, *н а с т о я щ и м* делает образование его устремленность в будущее. Во всяком случае, такой вывод позволяет сделать накопленный гуманитарными исследованиями материал.

Образование – это всегда самообразование, т.е. в каждом конкретном случае для образующегося (самого себя образующего) индивида возможность раскрытия его сущностно человеческих сил. Эта возможность реализуется человеком, прежде всего, в поисках смысла. Открывается, таким образом, еще один принципиально важный момент в анализе интенций образования. «Быть человеком, – пишет В. Франкл, – значит выходить за пределы самого себя... сущность человеческого существования заключается в его самотранстенденции» [9, с. 51]. Эта присутствующая человеку открытость, направленность на кого-то или на что-то приводит его к поиску смысла своего существования. Размышления о месте образования в этом стремлении человека к смыслу позволяют рассматривать образование как способ производства смысла и понимания. В этом случае речь идет уже не столько о приспособлении к существующему социальному опыту, о воспроизводстве знаний, сколько о выработке в процессе образования личной экзистенциальной позиции [10, с. 6].

Смысл образования – в образовании смыслов. Воспринимаемая как игра слов, эта экзис-

тенциальная установка образования нуждается в пояснении. Дело в том, что образование само по себе смыслов не создает. Оно может создать условия для стремления к смыслу, его выявления и осуществлению. Согласно концепции В. Франкла смыслы человеком не создаются, не производятся, но обнаруживаются и реализуются: «Смысл нельзя дать, его нужно найти... при восприятии смысла речь идет об обнаружении возможности на фоне действительности» [9, с. 37]. Иными словами, смысл «внезаходим», он всегда лежит вне человека, его ищущего.

Пожалуй, нигде так точно и с такой пронзительностью, как в поэзии, не отражены поиск смысла и его «внезаходимость». Это поиск своего дела, своего места в мире, своего слова («Хотел бы в единое слово я слить свою грусть и печаль» – А.К. Толстой); это открытие тайны, загадки слова («Нам не дано предугадать, как слово наше отзовется» – Ф. Тютчев), смысла числа, события, предмета («Свой тайный смысл откроют мне предметы» – А. Ахматова).

Поиск смысла, «освящение себя предстоящим смыслом» (М.М. Бахтин), преобразует наличное бытие в бытие насущное, изменяет, как следствие, внутренний мир образующегося человека: «Не себя нужно сделать хорошим, а сделать что-то хорошее в жизни – такова должна быть цель, а самоусовершенствование – лишь ее результат» [2, с. 384]. Онтологически образование – не что иное, как внесение в мир культуры смысла, и уже одним этим – изменение мира и изменение субъекта образования.

Традиционно образование – это процесс процессов: обучения и воспитания. Однако они являются не только составляющими образования, но и его «орудием». Но орудие не может не отличаться от процесса, который осуществляется с его помощью. И отличие это не внешнее, оно весьма содержательно.

В своих институционализированных формах образование предполагает, как минимум, встречу трех культур:

а) культуру учащегося, в том числе его жизненный опыт;

б) культуру педагога, в том числе его профессиональный опыт;

в) «ставшую» культуру – социальный опыт – часть общественно-педагогического опыта, ему изоморфную и зафиксированную в проектах содержания образования (стандарт образования, учебный план, учебная программа, учебные пособия и др.). Это действительно пока еще проекты, которым в ходе обучения и воспитания предстоит встреча с культурой непосред-

ственных участников педагогического процесса.

В этой встрече обязательно произойдут изменения в содержании образования – его обретения и потери. Оно будет преобразовано конкретным учеником и учителем в их содержание обучения. Содержание обучения включает в свой состав культуру непосредственных участников обучения. Ведь усваивать – это, по И.М. Сеченову, сливать продукты чужого общественно-исторического опыта с показаниями собственного. Очевидно, что содержание образования не тождественно содержанию обучения. Содержание образования стандартно, анонимно, всеобщее, статично, внеличностно, получено кем-то и когда-то («личность притаилась, погибла в параболе» – А.И. Герцен). Содержание же обучения личностно, интимно, не тиражируемо, разворачивается «здесь и сейчас» на данном учебном занятии именно этими учителем и учениками.

Соответственно традиции содержание образования должно быть запечатлено в сознании обучающегося в форме «самодовольного» (В.С. Библер) знания: вот то, что сегодня знает и умеет в обобщенном и анонимном виде наука, представленная учебным материалом, а вот то, что ты, будущий «человек образованный», должен в соответствии со стандартом общего или профессионального образования усвоить.

Самодовольное научное знание оборачивается при этом в знание самодовлеющее, причем не только на учащегося, но и на учащего. Этот гнет усиливается за счет авторитарности научного знания и авторитета учителя, с которым у школьника персонифицируется учебное (научное) знание и объяснение. В своих «Опытах» М. Монтень тонко заметил, что авторитет учащихся часто мешает желающим учиться.

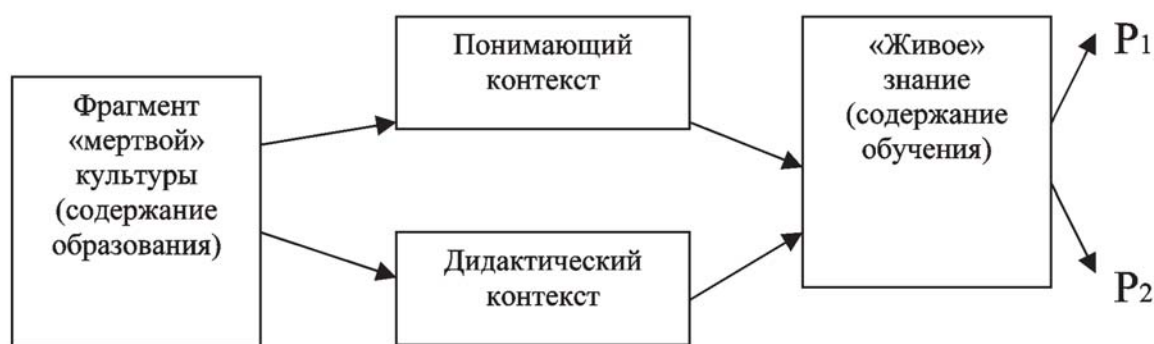
А где самодовольство и самодовление, там и самодостаточность. Наука существует сама по себе, и если образованию от нее что-либо нужно, то пусть оно к ней и обращается. Со

времен М.В. Ломоносова в педагогическом сознании укоренилось это соотношение между наукой и образованием: математику (читай: науку) уж затем изучать надо, что она ум в порядок приводит. Следствием установки на вторичность образования по отношению к науке является диахронное и однонаправленное разворачивание содержания образования в процессе обучения: изложение учебного материала – его усвоение, разрыв объяснения-понимания.

Если содержание образования дано, то содержание обучения задано. Задано самими участниками процесса обучения в ходе этого процесса. Иными словами, до начала процесса обучения его содержания еще не было. Что почерпнется из содержания образования и что будет внесено в это содержание учителем и учащимся, как причудливо это будет переплавлено в их образах, действиях, мыслях, чувствах, что из «мертвого», чужого знания станет знанием «живым» (В.П. Зинченко), родным, насущным, пристрастным, – вопрос всегда открытый.

Кстати, существование различия между содержанием образования и содержанием обучения пока остается невыявленным. Их отождествление приводит в школе к отрыву педагогического процесса от духовного мира учащихся и учителя. Кому из учителей не известна, например, реплика удивления (или отчаяния) неискушенного педагога, когда он обнаруживает неподготовленность учащихся к уроку: «Как же так! Ведь на прошлом занятии я все это вам объяснял?»

В логике обсуждаемой темы существенно подчеркнуть, что до начала педагогического процесса содержания обучения не существует, ему еще предстоит быть созданным в этом процессе, выступить продуктом встречи «трех культур». На их фундаменте, как на трех китах, оно основывается и из этого же основания прорастает. Чтобы такая встреча состоялась, чтобы «чу-



жое» стало для ученика «своим-чужим» (М.М. Бахтин), необходимо включить текст, которым представлена «ставшая» культура, в понимающий и дидактический контекст конкретного взаимодействия «учитель-ученик».

Присмотримся к соотношению содержания образования и содержания обучения пристальнее. На схеме показано преобразование «мертвого» знания (фрагмент «ставшей» культуры) в знание «живое» (содержание обучения).

Содержание образования представлено в педагогическом процессе текстами культуры. Однако не всякий текст культуры становится текстом образовательным. Образовательным этот текст станет для конкретного ученика при условии, что перед ним не безлично-вещная информация, а духовное послание автора текста, который ожидает встречи со своим читателем-учеником. Содержание образования – это «горизонт ожидания» (Х.-Г. Гадамер), точка возможного пересечения мира текста и миров учащего и учащегося.

Что при этом происходит – большой педагогический вопрос. В ходе обсуждения его психологической стороны применительно к проблеме наглядности А.Н. Леонтьев приходит к выводу: наглядный материал представляет в этих случаях именно материал, в котором и через посредство которого собственно предмет усвоения еще только должен быть найден [11, с. 259] (курсив мой. – Ю.С.). В наглядном материале предмет усвоения дан учащимся, но не задан, явлен им, еще не проявлен для них. Обращен в будущее, находится в предстоянии и учебник – книга, в которой собраны учебные тексты. Однако проблема в том, что учебных текстов не существует. Есть тексты – звенья, фрагменты культуры (их подборка, содержание, оформление отражают также и педагогическую культуру), которым суждено или не суждено стать учебными в процессе взаимодействия конкретных учеников и конкретного учителя. Не существует (во всяком случае, до начала обучения) и задач, и их сборников. Полиграфическая промышленность предлагает школе книги, тексты, в которых содержится описание тех или иных ситуаций. Этим текстам еще предстоит быть переименованными, переведенными на язык внутренней, ментальной речи непосредственными участниками процесса обучения, еще появятся собственные вопросы, означающие понимание учеником этой ситуации, и т.д.

Напрашивается вопрос: если наглядному материалу еще предстоит стать наглядным, тексту культуры – учебным, «чужому», «мертво-

му» знанию – «своим», «живым», если все в будущем, то что же в настоящем? Что делать учителю сегодня, сейчас? В общем виде ответ очевиден: создавать условия перевода содержания образования в содержание обучения. Этот вывод получил обоснование применительно к проблеме наглядности. Почти тридцать лет назад (см.: Советская педагогика, 1975, №1) В.Г. Болтянским была предложена формула наглядности: изоморфизм + простота. То есть были определены дидактические условия, необходимые для обнаружения предмета усвоения в статических и динамических, плоскостных и объемных, естественных и искусственных «учебных» пособиях. Учебных здесь взято в кавычки, поскольку от того, что учитель приносит их на урок, они автоматически не становятся учебными.

Обозначенный на схеме дидактический контекст – результат деятельности учителя и учащихся. Педагог вносит в содержание образования свое видение, свое эмоционально-ценностное отношение, сомнения, свои вопросы, находит в этом фрагменте культуры свои мысли. Обращаясь к учащимся, он создает предпосылки для построения «живого» знания, актуализирует их опыт, создает условия для его перестройки и обогащения, организует совместную деятельность по осмыслению содержания образования.

Дидактический контекст создается учителем и учащимися на этапах опосредованного и непосредственного взаимодействия. Результатом опосредованного взаимодействия выступает сценарий предстоящего занятия, включающий преобразованный учителем фрагмент содержания образования и его собственную культуру. За этим преобразованием скрыты предыстория отношений учителя и учащихся, их предполагаемые представления о данной теме, задачи, которые для себя поставил учитель, понимание им места данного фрагмента содержания образования в структуре курса, места самого курса в учебном процессе и – шире – в среднем образовании. Сценарий предстоящего занятия (сценарий преобразования содержания образования в содержание обучения) – следствие заочного участия учащихся в его очной разработке учителем. Этот сценарий включается в понимающий контекст очного (на уроке, например) взаимодействия учителя и ученика и претерпевает изменения, корректируется в процессе обучения.

Понимающий контекст – результат деятельности учителя и ученика, отражающий сложное диалогическое взаимодействие своего и чужого опыта, слова и действия, мысли и чувства на

разных уровнях осмысления. Он предполагает создание «встречных» текстов, поиск собственных смыслов, корректирует дидактический контекст. Понимание текста «ставшей» культуры предполагает внутреннюю работу ученика, соединенную с «даром» текста. В сознании учащегося осуществляется работа со смыслом и временем, та, о которой говорил Св. Августин: текст тонет в памяти читателя и зовет к продуктивному воображению.

К продуктивному воображению зовет ученика и «дар» хорошего учителя. Как посредник между миром культуры и миром ученика хороший педагог разыгрывает институционализированное знание, персонифицирует его и оформляет жизненным контекстом. «Это, – заключает свою краткую характеристику хорошего педагога В.П. Зинченко, – способствует узнаванию» [12]. Узнаванию учеником собственного знания в знании институционализированном.

Ученик узнал на уроке нечто новое. Но что означает «узнал»? То, что до этого урока у него не было данного знания, а теперь он им наполнен, или то, что этим знанием он уже располагал, но оно было «неявным» (М. Полани), а теперь его ученик у-знал. Вместе с учителем, который помог ему это знание об-наружить, про-явить? Демаркационная линия между плохим учителем, который «преподносит истину», и хорошим учителем, который «учит ее находить» (К.Д. Ушинский), определяется пониманием учителем того, что стоит за простыми словами «ученик узнал новое».

В историко-педагогической традиции взгляд на образование как у-знание – «все из собственных корней» – восходит к Я.А. Коменскому: «...обучать надлежащим образом юношество не значит набивать головы учеников смесью всяких фраз, изречений, мыслей, собранных из писателей, но *раскрывать разумение вещей* так, чтобы из него, как из живого источника, вытекали ручейки, подобно тому, как из древесных почек вырастают *листья, цветы, плоды*» [7, с. 203]. Эта метафора перекликается с метафорой обретения знания как родовспоможения, предложенной Сократом и разработанной в его майевтическом методе. Может быть, прав О. Мандельштам:

И те, кому мы посвящаем опыт,
До опыта приобрели черты.

Продолжая эту тему, поэт пишет: «И сладок нам лишь узнаванья миг» [13, с. 42]. Этот миг у-знания учеником самого себя, своего знания в культуре стоит дорогого, ибо обращен в будущее, открывает перед учеником (и учителем) новые горизонты: иначе вижу – иначе действую.

Чтобы обеспечить понимание, т.е. превращение чужого в свое-чужое, учителю необходимо раскрыть не только значение того или иного элемента содержания образования, но и его смысл в контексте и в связи с другими элементами социального опыта – знаниями, умениями, навыками, опытом творческой деятельности, опытом эмоционально-ценностных отношений (И.Я. Лернер, В.В. Краевский). Контекстуальные же смыслы существуют лишь в сфере субъект-субъектных отношений, т.е. в диалоге. Диалог и понимание – вот что сегодня, как никогда, насущно современной школе.

Результатом включения фрагмента «ставшей» культуры (фрагмента содержания образования) в понимающий и дидактический контексты является живое знание. Как сказал бы М.М. Бахтин, «встречный текст». Живое знание – продукт со-творчества учителя и учащихся. Отметим, что это действительно новый продукт. Новизна его состоит в том, что до процесса обучения *такого* продукта в культуре не было. И в этом смысле каждый урок не только для ученика, но и для учителя является первым. Из этого также следует, что сегодня образовательные возможности урока не исчерпаны и вряд ли будут исчерпаны в обозримом будущем.

Результат перевода содержания образования в содержание обучения расщепляется в схеме на P_1 – внешний, вещный результат взаимодействия «учитель-ученик» с фрагментом «ставшей» культуры (решенная задача, собранная электрическая схема, подготовленный реферат); P_2 – внутренний, педагогический результат этого взаимодействия в рамках понимающего и дидактического контекстов, изменения внутреннего мира непосредственных участников процесса обучения (обнаружение смысла, овладение значениями, способами деятельности, предметным знанием). На практике все обстоит, разумеется, сложнее. Одним из «пунктов», над которым, по собственному признанию А.Н. Леонтьева, он «бился 40 лет», являются «значения, их равнодушие и их «психологизация», т.е. жизнь в человеке, их человеческое бытие. Как они, получая личностный смысл, становятся орудием пристрастности жизни» [11, с. 241].

Совместная работа понимания-объяснения представляет собой движение от предметного социального значения, имеющего личностный смысл для одного, к его означиванию другим и обратно. Она включает в себя переживание и эмоционально-ценностное отношение к постигаемому. Поэтому подлинно диалогическое вза-

имодействие «учитель-ученик» способно обогатить процесс обучения особым смысловым отношением, наполнить его действительно человеческим содержанием. В результате знание не «усваивается», оно «проживается» и «строится» (В.П. Зинченко) в процессе постижения и обретения его смысла учителем и учащимся. По-существу, обучение – это встреча в осмысленном мире. Через понимание учитель включает себя в культуру ученика как соавтор. В обучении учатся оба, созидая себя и друг друга.

И в этом контексте сакраментальное «не сотвори себе кумира» приобретает противоположный смысл: Учитель, сотвори себе ученика.

Таким образом, будущее в процессе образования выступает не только отражением целевых установок последнего. Оно является онтологическим основанием образования, определяя сам факт его существования. Образование всегда накануне себя. Оно – в культурном предстоянии человека.

Литература

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. – М., 1984. – Т. 4.
2. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973.
3. Герbart И. Индивидуальный подход // Педагогическая энциклопедия : в 2 т. – М., 1993. – Т. 1.
4. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М., 1996.
5. Гегель Г.-Ф. Сочинения. – М., 1977. – Т. 3.
6. Слово Святейшего Патриарха Алексия II по случаю его избрания академиком Российской академии образования // Педагогика. – 1993. – №3.
7. Коменский Я.А. Великая дидактика // Хрестоматия по истории педагогики. Т. 1. – М., 1936.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
9. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990.
10. Галенко С. В ожидании образовательной революции: проблема смысла и понимания // *Alma mater*. – 1997. – №6.
11. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. – М., 1983. – Т. 2.
12. Зинченко В.П. Дистанционное образование: к постановке проблемы // Педагогика. – 2000. – №2.
13. Мандельштам О.Э. Слово и культура. – М., 1987.