

# Культурно-исторические истоки универсального образования

Мне хотелось бы начать с одного очевидного, но часто забываемого при построении конкретных образовательных моделей тезиса: важнейшая функция образования состоит в трансляции культуры и адаптации человека к культуре, в результате чего он приобретает личностные характеристики, несущие на себе отчетливый социокультурный след. Не может быть образования, которое хорошо или плохо само по себе, можно говорить лишь о том, хорошо или плохо образовательная модель выполняет стоящие перед ней социокультурные задачи.



Находясь в рамках европейской культурной модели, мы часто не осознаем степени зависимости образования от культуры, но обращение к другим традициям быстро возвращает нас к реальности. Так, в древнеиндийской культуре главным элементом обучения было за-

учивание текстов вед с голоса учителя наизусть<sup>1</sup>. Столь простой, на первый взгляд, и далекий от европейской практики образовательный процесс обеспечивал, тем не менее, удивительную сохранность культурного ядра индийской культуры на протяжении столетий. Даже в ситуации, когда политически Индия была подчинена другому государству, пытавшемуся добиться и ее культурного подчинения.

В данной статье речь пойдет об универсальном образовании, и ключевой вопрос, который будет обсуждаться, – какая культурная традиция стоит за концептом «универсальное образование» и какие тенденции в современной культуре делают этот концепт актуальным. Однако перед этим следует описать в общих чертах структуру самого концепта, обозначить основные подходы к его определению. Несмотря на активное использование термина

«универсальное образование», которое стало элементом педагогической моды в 90-е годы прошлого века, корректных концептуальных описаний этого термина предложено крайне мало, и контуры методологических подходов, на которые опираются авторы, обычно приходится выявлять с помощью специального анализа. Таких подходов можно выделить четыре:

1. Под универсальным понимается образование, дающее знание большого числа фактов из различных областей и разнообразных умений и навыков (знание даты падения Константинополя, теоремы о кинетической энергии, умение решать геометрические задачи, писать стихи, играть на фортепьяно и т.д.). Назовем этот тип «экстенсивным универсализмом».

2. Универсальным называется образование, выявляющее общие принципы, скрывающиеся за многообразием явлений, дающее возможность находить внутренние связи между внешне различными процессами. Так, например, закон всемирного тяготения объединяет падение яблока на землю и вращение Земли вокруг Солнца – два типа движения, не имеющие, на первый взгляд, ничего общего. Этот тип универсальности можно условно обозначить как «структурно-функциональный универсализм».

3. К нему внешне близок третий тип, опирающийся на семиотическую мо-

<sup>1</sup> См.: Семенцов В.С. Проблема трансляции традиционной культуры на примере судьбы Бхагаватгиты // Восток-Запад. Исследования. Переводы. Публикации. М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1988. – С. 7-9.

дель и рассматривающий познавательные системы, исследующие разные области реальности, как различные языки, а сами эти области – как различные тексты. Задача универсального образования в этом случае сводится к выявлению универсальных правил перевода одного языка в другой и установления изоморфизма между различными «текстами» (например, между физическим и социокультурным знаковыми пространствами, окружающими человека). Этот тип можно условно назвать «семиотическим универсализмом».

4. Три приведенных выше типа исходят из взгляда, направленного вовне, на внешний мир. В их рамках человек воспринимается или как некая данность, не требующая специального анализа, или как реальность, качественно не отличимая от других типов реальности, а значит, описываемая теми же методами. Четвертый подход предполагает взгляд, направленный внутрь человека, и именно человека выделяет в качестве основания универсальной целостности. Человек предстает здесь как существо, «обитающее» одновременно в четырех пространствах: физическом, биологическом, социокультурном и метакультурном. В отличие от других «обитателей» этих пространств, он – единственный, кто соединяет их в единое целое, выступая как главное условие универсального синтеза<sup>2</sup>. Такой тип может быть условно назван «антропоцентричным универсализмом».

Обратимся теперь к выявлению культурных оснований каждого из этих типов и выявлению их продуктивности как образовательных моделей в современной социокультурной ситуации.

*Экстенсивный универсализм* опирается на определенные линии развития европейской культуры в эпоху Возрождения и потом – Просвещения. Разумеется, обе обозначенные эпохи не сводились только к данному типу универсализма, но определенные ос-

нования для его развития они давали. В эпоху Возрождения снимается одна из ключевых в Античности и, в целом, сохраняющаяся и в Средневековье оппозиция между телом и духом, заметно ослабевает пренебрежение к физическому труду, маркирующемуся в Античности как рабский<sup>3</sup>. Овладение определенными телесными практиками становится столь же важным, как знание латинского и греческого языков и философских диалогов Платона. Такая позиция ясно выражена, например, в трактате Бальдассаре Кастильоне «О придворном»<sup>4</sup>. В дальнейшем подобные черты становятся важной характеристикой и отдельных направлений просвещенческой культуры.

В современную эпоху с ее уникальными возможностями быстро добывать нужную информацию, используя Интернет, электронные справочники и энциклопедии, благодаря техническим приспособлениям, делающим излишними различные виды физической деятельности, такой тип универсализма отходит на глубокую периферию, однако полностью сбрасывать со счетов его нельзя. Значимость универсализма данного типа сегодня проявляется, например, в полемике об обязательном минимуме содержания образования. Необходимость выделить минимальный объем знаний и умений, без которых индивид, живущий в определенном обществе и определенной культуре, не может считаться полноценным человеком, продиктована не столько утилитарными соображениями, сколько образом человека, обретшем устойчивые контуры в эпоху Просвещения (как известно, в эту эпоху значимым оказывается выявление универсальных параметров, присущих любому полноценному представителю человеческого рода).

Значительная часть выпускников современной российской школы в дальнейшей жизни никогда не столкнется с теоремой Пифагора или законом всемирного тяготения, а даты Пер-

<sup>2</sup> Подробнее см. об этом: Глебкин В.В. Универсальное образование и общие принципы обучения // Исследовательская работа школьников, №2, 2003. – С. 12-18.

<sup>3</sup> Об этом прямо сказано, напр., у Аристотеля. См. Аристотель. Политика, 1254b27-33. Подробнее см.: Глебкин В.В. Проблема мышления в философии // Развитие личности. №2, 2007. – С.164-171.

<sup>4</sup> См. Бальдассаре Кастильоне. О придворном // Опыт тысячелетия. Средние века и эпоха Возрождения: Быт, нравы, идеалы. М.: Юристъ, 1996. – С. 469-568.



об авторе



*В. В. Глебкин, заведующий Отделением теории и истории мировой культуры гимназии № 1514 г. Москвы, заведующий сектором развития основ общей одаренности и универсального образования Федерального института развития образования, кандидат философских наук.*

вой мировой войны или Октябрьской революции можно узнать из Интернета. Более того, некоторые из выпускников могут оказаться вполне успешными и без этих знаний. Тем не менее это не отменяет интуитивного ощущения онтологической ущербности таких выпускников. Причем, подчеркну еще раз, это интуитивное ощущение носит не всеобщий, надкультурный, а культурно-заданный характер. Для традиционной индийской культуры адекватно образованным был человек, знающий наизусть тексты вед, даже если его знания, умения и навыки (или компетенции) сводились только к этому.



Второй тип универсализма имеет значительно более долгую историю. Противопоставление глубинного знания законов и принципов, определяющих конкретное состояние и эволюцию вещей и событий, поверхностному знанию разнообразных фактов известно в Античности и отчетливо выражено, например, в известной максиме Гераклита «Многознание уму не научает, а не то научило бы Гесиода и Пифагора, равно как и Ксенофана с Гекатеем». Попытка выявить глубинные основания (архэ), лежащие в основе мира, характерна для всей раннегреческой философии и находит затем системное воплощение у Платона и Аристотеля. В средние века замысел мира выносится за его пределы и связывается с волей

Творца. Стремление правильно понять этот замысел, читая оставленные Богом в мире знаки, определяет основные интенции средневековых богословов. В эпоху Возрождения эта установка трансформируется в идею творческого соревнования с Богом, составляющего важнейшую черту ренессансного титанизма. Человек теперь не только постигает замысел Бога, но и стремится сам создавать творения, приближающиеся к творениям Бога по степени совершенства. Это дает возрожденческим мыслителям возможность говорить о человеке как о смертном Боге. «Будь здоров и помни, что природа предоставила тебе все, чтобы ты был человеком; гуманитарные науки – все, чтобы ты был красноречивым; философия же, если ты будешь продолжать с увлечением предаваться ее изучению, – все, чтобы ты сделался Богом», – пишет своему другу Марсилио Фичино, глава платоновской Академии во Флоренции<sup>5</sup>.

В эпоху Нового времени в европейской культуре происходят трансформации, дающие основание для дальнейшей эволюции универсализма указанного типа<sup>6</sup>. В ряде значимых философских концепций трансцендентный Бог сливается с творимым им космосом, начинающим выступать как самостоятельная творческая сила. Это приводит к формированию понятия *природы*, одного из системообразующих для культуры Нового времени<sup>7</sup>. Классическим примером такого подхода является философия Спинозы с его «протеизацией» природы, принимающей облики *natura naturans* и *natura naturata*. Замысел Бога преобразуется в закон природы, при этом представление о едином замысле проявляется в почти маниакальных поисках европейской культурой в XVII – первой половине XIX века универсального закона, охватывающего, по возможности, все области бытия, поисках, с трудом объяснимых другими причинами. Следы такого монизма проявляются, на мой взгляд, и в XX веке, например в упор-

<sup>5</sup> См.: Опыт тысячелетия... с. 441. Подробнее о специфике ренессансного титанизма в связи с универсальным образованием см.: Глебкин В.В. Универсальное образование... С. 13-15.

<sup>6</sup> Специфика этих трансформаций описана в работе: Глебкин В.В. Интегративность как основание концепции универсального образования // Интегративные технологии в московском образовании. М.: Центр «Школьная книга», 2009. – С. 9–10.

<sup>7</sup> Подробно этот процесс исследован в работе: Ахутин А.В. Понятие «природа» в античности и в Новое время («фюсис» и «натура»). М.: Наука, 1988.

ных попытках создания единой теории поля, идеологически опирающихся на известное высказывание Эйнштейна «Бог не играет в кости». В приложении к образованию подобный подход реализуется, в первую очередь, в работах Московской методологической школы (Г.П. Щедровицкий, Н.Г. Алексеев, Ю.В. Громыко, П.Г. Щедровицкий и др.) и находит свое конкретное воплощение, в частности, в деятельности целого ряда экспериментальных площадок в Москве и других городах.

Как соотносится этот тип универсальности с современной социокультурной ситуацией? Чтобы ответить на данный вопрос, следует выделить два подхода в рамках структурно-функционального универсализма. Первый из них исходит из постулата, что открываемые универсальные законы, модели, формулы носят объективный характер, т.е. они действительно отражают структуру физического, биологического или социокультурного пространства. Второй рассматривает их как средства *экономии мышления*, осуществления когнитивных операций с максимальной эффективностью и не настаивает на объективном характере предлагаемых моделей. Культурно-исторические основания первого подхода были описаны выше, второй отсылает нас к субъективистской традиции в европейской философии.

Одним из ее основателей можно считать Р. Декарта, выразившего основную методологическую идею в знаменитой метафоре часов: мы не знаем и никогда не узнаем, как в действительности Бог создал окружающий нас мир (он мог сделать это бесконечным числом способов, утверждение об однозначном понимании ставило бы под вопрос божественное всемогущество), но если мы, опираясь на собственные принципы и представления, создаем «часы», которые идут приблизительно так же, как «часы» Бога, стоящую перед человеком задачу познания можно считать выполненной<sup>8</sup>. Подобный взгляд составлял важный вектор в европейской философии, против-

стоящей объективистской установке. Новый импульс этой позиции был придан в последние десятилетия XX века в рамках постструктурализма и постмодернизма, сформулировавших ее радикальный вариант<sup>9</sup>.

Соотнося данную версию структурно-функционального универсализма с реалиями современной социальной жизни, следует отметить, что сегодня она оказывается крайне востребованной. Громадный поток многовекторной информации, поступающей из разнообразных источников, требует эффективных средств ее переработки, оценки и упаковки, а современная техника предоставляет такие возможности, которыми необходимо уметь правильно пользоваться. Однако следует отметить и два важных ограничения, присущих данной версии.

Во-первых, подобная деятельность связана с удобством переработки информации, т.е. носит практический характер и не затрагивает глубинных оснований человека в целом. Если на этом не делать специального акцента, возникает опасность редукции человека к его калькулирующей способности, формирования неявного представления, что сущность человека и состоит в такой критической аналитике, рационализирующей и критически перерабатывающей уже известное содержание, но оказывающейся не в состоянии произвести что-либо содержательно новое.

Во-вторых, предлагаемый подход неявно исходит из постулата о независимости структуры от содержания, из предположения о том, что внешне различные содержательные блоки могут быть описаны одной структурной моделью. Однако и этот постулат, будучи во многих случаях справедливым, имеет ограниченную область применения. Весьма часто

Громадный поток многовекторной информации, поступающей из разнообразных источников, требует эффективных средств ее переработки, оценки и упаковки, а современная техника предоставляет такие возможности, которыми необходимо уметь правильно пользоваться.

<sup>8</sup> См.: Гайденко П.П. *Эволюция понятия науки (XVII - XVIII вв.)*. Формирование научных программ Нового времени. М.: Наука, 1987. – С. 139–200.

<sup>9</sup> Соотношение двух указанных выше вариантов структурно-функционального универсализма описано, например, Н. Хомским. См.: Chomsky N. *On Language*. N.Y.: The New Press, 1998. – P. 103–136.

синтаксические и семантические элементы сливаются в нерасчленимое целое, и синтаксический анализ без учета содержательной специфики оказывается ущербным.

Что касается первого варианта структурно-функционального подхода, настаивающего на объективном характере открываемых законов, то после работ М. Вебера, К. Поппера, Т. Куна, И. Лакатоса и других в области методологии гуманитарного и естественнонаучного знания он выглядит анахронизмом.

*Семиотический универсализм* связан с более поздними процессами, обращающими нас к сформированному в XX веке представлению о языке как универсальном средстве научного познания. Сформулированная в различных философских и околофилософских текстах первой половины XX века как весьма общий методологический проект<sup>10</sup>, идея трактовки любого научного описания вне зависимости от предметной области именно как текста, для которого применимы разработанные в рамках лингвистики и семиотики методы анализа, характерно для работ мыслителей конца XX века, исходящих, в широком смысле, из постмодернистской парадигмы (Ж. Дериды, М. Фуко, Х. Уайт, Ф. Анкерсмит и др.).

Будучи связанным с нарративизацией науки и предельным размыванием понятия научной истины, такой подход содержит в себе огромный и часто плохо осознаваемый деструктивный потенциал, однако при введении в определенные границы он вполне может занять важное место в системе универсального образования. Чтобы описать эти границы, следует обратиться к выделению трех главных типов методологических процедур, используемых в современной науке: *алгоритмоцентрического*, *моделецентрического* и *гер-*

*меневтического*. Первый характерен для математики и предполагает умение правильного построения алгоритмов, т.е. логических цепочек, соединяющих неизвестные утверждения с известными, второй – для естественных и социальных наук (он опирается на понятие модели и предполагает способность выделять определяющие для поставленной задачи параметры данного явления и отбрасывать второстепенные), третий – для гуманитарных наук (ключевым для него оказывается умение работать с разного рода текстами, выстраивая различные когнитивные траектории: от текста к автору, к событию, к социокультурному контексту, к способу функционирования в культуре)<sup>11</sup>. Описанный выше структурно-функциональный универсализм обращает нас к алгоритмоцентрическому и модельцентрическому типам, семиотический универсализм связан с герменевтическим типом. Их совместное использование дает возможность формирования целостного методологического инструментария.

И об *антропоцентричном универсализме*. Обращаясь непосредственно к самому человеку и рассматривая его как целостное существо, встроенное во внешний мир и гармонично сосуществующее с ним, этот тип универсализма противоречит базовым векторам развития европейской культуры от Античности к Новому времени, характеризующимся обратным стремлением к раздвоению человека на материальную и духовную составляющие и выстраиванию системы оппозиций между человеком и внешним миром. Однако этот тип универсализма хорошо согласуется с важными линиями развития русской культуры и некоторых восточных традиций<sup>12</sup>. Также он соотносится с философскими поисками ряда значимых для западной

<sup>10</sup> Подробнее см.: Глебкин В.В., Наумов Л.А. Программа курса «Основы исследовательской деятельности» // Исследовательская деятельность учащихся: теория, практика, методика организации. В 2-х тт. - Т.1: Теория и методика. – М.: Общероссийское общественное движение творческих педагогов «Исследователь», 2007. – С. 478-489.

<sup>11</sup> См. об этом: Глебкин В.В. Интегративность как основание концепции универсального образования // Интегративные технологии в московском образовании. – М.: Центр «Школьная книга», 2009. – С. 4-29.

<sup>12</sup> См.: Глебкин В.В. Модель универсального образования на ОТИМК гимназии № 1514 // Модернизация московского образования: механизмы развития и обновления (из опыта работы по реализации программы «Столичное образование – 3»). Вып. 4. М.: Центр «Школьная книга», 2005. – С.28-32.; Глебкин В.В. Исследовательская деятельность в парадигме универсального образования // Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве. М.: НИИ школьных технологий, 2006. – С. 181-183; Теория и практика реализации интегративных моделей в московском образовании. М.: МАКС Пресс, 2007; Интегративные технологии в московском образовании. – М.: Центр «Школьная книга», 2009.

культуры философов конца XX – начала XXI века (Юрген Хабермас, представители эволюционной эпистемологии, например, Г. Фоллмер). В ситуации отчетливо осознаваемой современной культурой опасности распада личности на совокупность слабо связанных между собой социальных ролей и потери ею экзистенциальной целостности данный тип универсализма должен, кажется, лежать в основании первых трех, служа для них почвой и придавая им системное единство.

Приведенные соображения не являются плодом исключительно теоретических рассуждений. Попытка построить

модель универсального образования, объединяющую выделенные выше четыре типа и опирающуюся на антропоцентричный универсализм как основу для такого объединения, уже 12 лет осуществляется в московской гимназии №1514, а также ряде других московских школ (гимназия №1505, школа «Интеллектуал», «Лига школ», 45-я гимназия), работающих в рамках городской экспериментальной площадки «Интегративные когнитивные стратегии как составная часть содержания образования в “Школе будущего”». Результаты этой работы изложены в целом ряде публикаций, отражающих практическое воплощение сформулированной выше пара-

<sup>13</sup> Как две далеко отстоящие друг от друга формулировки такого проекта, обладающие, тем не менее, определенным методологическим сходством, можно упомянуть работу о. Павла Флоренского «Наука как символическое описание» и «Игру в бисер» Германа Гессе.