

Вариативное личностное образование сегодня: теоретико-научный аспект проблемы

В настоящее время в российском обществе все более актуальной становится выработка взгляда на образование не только как на важную, необходимую всем и ответственную практику, но и как на особую область теоретических знаний в системе культурологических исследований. Выделение такой самостоятельной области позволяет формулировать актуальную задачу выявления вариативного и личностно-мотивационного аспектов общего и профессионального образования и определения их значимости для личностного самосознания и самоопределения.

Сама постановка этой задачи связана с рефлексией серьезной проблемы. Во второй половине XX века в общественном сознании произошла смена культурной (научной, художественной, практически-деятельностной) парадигмы с когнитивно-сциентистской на личностно-центрированную. При этом область российского образования в целом весьма слабо вписывается в такую культурную парадигму. Некоторые теоретические образовательные модели и практики, реализуемые в современной России, стремятся учитывать новые веяния, но большинство из них продолжают пребывать внутри классических сциентистских представлений XVIII – XIX веков.

Тем временем в мировой науке об образовании на протяжении первых двух третей XX века совершались фундаментальные изменения на основе использования открытий в социальной психологии и палеопсихологии, физиологии высшей нервной деятельности, психопатологии и психиатрии, нейрофизиологии, лингвистики, кибернетики, семиотики, синергетики (теории аутопоэзиса). Однако в силу специфических советских политических обстоятельств (прежде всего, так называемой «борьбы с космополитизмом» в конце 1940-х – начале 50-х гг. и отголосков этой «борьбы» в последующее двадцатилетие) они были мало известны интеллигенции и учительству как ее составной части.

В числе таких открытий необходимо особо отметить знания о нейролингвистических механизмах управления деятельностью человека, о знаковой семиотико-кибернетической природе речи, связи между нейрофизиологическими механизмами управления человеческим поведением и речевой, знаковой, кибернетической природой этого управления, о текстовом бытии знакового взаимодействия людей и интертекстуальной природе понимания.

Суть когнитивного переворота, произошедшего в научных представлениях о взаимодействии людей и, в частности, об образовательном взаимодействии может быть представлена следующими тезисами: культура и, в частности, образование, как совокупность текстов, подчиняющихся кибернетико-семиотическим закономерностям порождения и преобразования информации; суггестивная и контрсуггестивная природа речемыследеятельности; уникальность и самостроение (аутопоэзис) человеческой личности.

Все проявления высшей нервной деятельности человека есть управление его деятельностью, всё, что он делает в мире и в себе самом, включая многие чисто «животные проявления», такие как удовлетворение голода, сексуальных потребностей, активизацию и торможение жизнеобеспечивающих систем организма, – всё это имеет у человека социальную, коммуникативную природу, всё регулируется речью, словом. Всё оказывается принадлежащим культуре, которая в свою очередь, есть не что иное, как мир знаков, символов, т. е. тем или иным образом соединенных «слов».

Человеческая речь в свою очередь имеет две «природы». Одна из них – «идеальная», семиотико-кибернетическая, связанная с кодированием, передачей и декодированием информации (с отправкой, приемом и пониманием сообщений). Другая – «материальная», связанная с работой органов дыхания, аппарата речеворения (языка, гортани, губ) и речевосприятия (органов слуха, зрения, иногда осязания, той же гортани

– малого язычка), определенных отделов в коре головного мозга (переднелобных и височных долей коры). Обе эти «природы» нераздельно связаны друг с другом.

Само воздействие внешней речи на человека всегда опосредуется его собственным аппаратом речеобразования. Когда человек «слышит», «видит» или «осязает» обращенное к себе «сообщение», он проговаривает его в «свернутом», сокращенном, «заархивированном» виде, в форме чуть заметных движений гортани, губ, «малого язычка». И уже эта работа его «материальных речевых органов» запускает весь сложный мозговой и нейрогуморальный механизм понимания и выполнения команды, скрытой в сообщении. Так же действует и любое «аутосообщение» – команда, отданная человеком самому себе.

Первичная, базовая, наиболее древняя функция речи состоит в автоматической имитации с помощью собственных речевых органов «внешнего сообщения». Такое «сообщение» благодаря специальному нервно-двигательному механизму интердикции (полного торможения любой активности) и суггестии (снятия этого полного торможения с одного строго определенного действия, обозначенного каким-либо знаком) побуждает человека против собственной «биологической выгоды», диктуемой каким-либо инстинктом или условным рефлексом, совершать именно это действие. Так человек «освобождается» от животного автоматизма, от собственных безусловных и условных рефлексов. Но одновременно человек попадает в абсолютную зависимость от «другого человека», от «суггестора», «внушающего» – любого внешнего социально-коммуникативного воздействия. Таким образом, первоначальная функция речи может быть определена как мощное, безусловное торможение всей рефлекторной системы управления организмом и полное, безграничное внушение поступающих извне команд (из коллективных радений, обрядов, шаманства, первобытной магии и т. п. [1, 2].

Выход из этой зависимости – в «человеческом противостоянии» тотальному социально-коммуникативному внушению. Развитие форм такого «противостояния» и составляет содержание культурной истории [3]. В филогенезе – это избегание контакта, переселения, создание новых языков, этногенез. Это и формирование культурных миров, защищенных от вторжения «чужих суггесторов», выработка иерархии, которая не только защищает вышестоящих на социальной лестнице от прямого внушения нижестоящих, но и заставляет нижестоящих воздействовать друг на друга не прямо, а ссылаясь на волю «вождя», богов», «обычая», «закона предков».

В процессе историко-культурного развития стали вырабатываться не только социальные способы защиты от внушения, но, кроме того, люди стали создавать индивидуальные средства защиты от внушения. К таким индивидуальным средствам «контрсуггестии» можно с полным правом отнести «передразнивание», «высмеивание», «переспрашивание» и самовнушение. Это уход от внушения. Он осуществляется либо с помощью «лишения статуса» самого суггестора, превращение его тем самым в инсуггестора; либо с перехватыванием инициативы путем «вопрошания», втягивания суггестора в диалог. Наконец, это уход от внушения путем «возражения», т. е. предъявления команды самому себе, превращения самого себя в инсуггестента¹.

Современная личностно ориентированная педагогика занимается в онтогенезе (индивидуальном становлении человеческой личности) формированием, развитием и укреплением одновременно двух противоположных процессов – внушения (суггестии) и противостояния внушению (контрсуггестии).

Представим содержание образования как совокупность образовательных текстов. Рассмотрение теоретических проблем содержания образования с семиотико-кибернетических позиций дает возможность исследовать, каков механизм межтекстуального взаимодействия в мире образования, понять, как тексты

¹ Суггестор – внушающий, инсуггестор – невнушающий, суггестент – внушаемый, инсуггестент – невнушаемый. – Примеч. авт.

интерпретируются, какова не психологическая, но межтекстовая природа коммуникации, как складываются виды связей внутри мегатекста культуры, каким образом возникает социальная интерпретация потенциального текста культуры.

Анализ содержания образования может опираться на такие представления о способах интерпретаций текстов, как:

- *деконструкция* – разрушение текста или «акодирование», уклонение от принятия информации;
- *репродукция* – точное воспроизведение: дословное повторение (эпический способ); катехизическое повторение (превращение текста в вопросно-ответную форму путем его разделения и грамматико-логического преобразования, без изменения содержания);
- *копродукция* – изменение текстовой информации, «соавторство» в различных его формах: «проблематизации» – «исследования» текста, дробления его на части с помощью любых «вопросов», определения «проблем». Кроме того «концептуализация» – превращение текста в ряд других, выделение «тезисов» посредством «акцентирования»; «вариативизация» – изменение текста по видам высказывания и модальностям, с помощью механизмов проблематизации и концептуализации; «ресемантизация» – одно- и многократное «переворачивание текста в антоним», что приводит к дроблению значений и появлению новых значений и смыслов;
- *аутопродукция* (авторство) – законченный механизм текстопорождения, создание оригинального авторского текста.

Иначе говоря, то явление, которое кибернетиками и семиотиками описывается как процесс передачи знаковой информации, ее кодирование-декодирование, прием, понимание и интерпретация, адресное сообщение текстов и вновь прием, понимание и т. п., психологами описывается как общение, а педагогами как педагогическое общение или образовательная деятельность.

Именно здесь основа крайне важного для мотивационно-личностного образования состояния «проживания» учения, из которого вырабатывается подход к феноменам образовательного общения как к со-бытиям. Со-бытийный подход требует относиться к любому образовательному явлению как к строительному материалу личности; будь то заучивание текстов, упражнение-тренинг скорописи, обсуждение актуального политического события или исторической альтернативы. В каждом из вновь освоенных действий учителем для ученика должен быть подготовлен личностный смысл, это действие должно представлять перед учеником как значимое и ценностно нагруженное «деяние», достойное отдельной строчки в его собственной «повести о жизни».

Применение семиотико-кибернетического подхода к образовательным текстам позволяет увидеть, что «значения» в текстах отвечают за их «объективность», самостоятельное бытие в культуре именно в качестве текстов. «Значения» «повторяемы» и потому «процессуальны». Смыслы же и в кибернетико-семиотическом, и в психолого-педагогическом понимании отвечают за «уникальность», «событийность» [4], в конечном счете, за «претворение текста в жизнь», за «биографичность» и личностность их авторов.

Семиотико-герменевтические взгляды на природу личности имеют определенные ограничения. Во-первых, они касаются человека, принадлежащего к нововременной западной (Европа, обе Америки, Австралия) и российской цивилизации, возникших в свою очередь на иудео-христианских основах, переработанных в течение эпох Возрождения, Рационализма, Просвещения. Во-вторых, ценности личностной уникальности, права на «самостоянье», «собственный голос» и свободный выбор жизненной стратегии возникли как прозрения гениальных мыслителей и художников Германии, Англии и Франции не более чем двести-двести пятьдесят лет назад. Они стали базовыми ценностями в развитых странах совсем недавно – с середины XX века. В-третьих, очень важно видеть двойственный, амбивалентный характер данного нового

состояния уникальной, самоответственной личности: с одной стороны – грандиозные возможности для саморазвития человека, для реализации его самых возвышенных стремлений, с другой – гигантские опасности самоволия, эгоцентризма, цинизма и жестокости.

Зафиксировав, таким образом, рамки данного дискурса, попытаемся выделить интеллектуальные основания, значимые для тех, кто причисляет себя к сторонникам личностного образования.

Первым и по значению и по «историческому первородству» источником личностного подхода к образованию безусловно выступает иудео-христианская традиция, с ее фундаментальными положениями о свободе воли человека в выборе между добром и злом, о диалоге Творца и твари, божественной избранности и «пред-назначении» человека, о воскресении во плоти, пути к личному спасению покаянием² верой и добрыми делами.

Легко увидеть, что именно эти или им подобные взгляды лежат в основе представлений сторонников личностно мотивационного, вариативного образования о суверенности и уникальности каждой личности, свободе выбора, совести и внутреннем нравственном законе, единстве телесной и духовной субстанций личности.

Вторым источником личностного подхода к образованию является сформированная усилиями ученых тартусской школы и их последователями (Ю. Лотман, М. Бахтин, Л. Баткин, А. Гуревич) культурно-историческая аксиология.

Согласно принятым в этом круге идей исходным определениям, «толковать о личности вполне ответственно, исторически корректно, можно исключительно, лишь в том случае, когда мы наблюдаем индивидов, способных создавать себя, действовать, жить в горизонте регулятивной идеи личности» [5, с. 7–8].

Так возникает принципиально новое для отечественной педагогической традиции понимание того, что современная (новоевропейская) личность уникальна в качестве собственного «авторского произведения». Ее авторство состоит в том, что она активна как «культурный организм», «питаясь» текстами и практиками, которые она «выхватывает» из культуры, выстраивая себя из этих текстов и деятельности, усваивая и перерабатывая их в соответствии со своей «культурной ДНК». И здесь возникает вопрос, на который культурно-историческая аксиология не отвечает, а именно: какова природа этой «культурной ДНК» личности, где тот «текстово-деятельностный код», по велению которого личность создает себя из собственной биосоциальной природы и культурных образцов, заведомо внешних по отношению к себе материалов.

На этот вопрос, собственно, призвана ответить *теория аутопоззиса* – одно из частных проявлений синергетики, третий источник личностного подхода к образованию.

² Русское слово «покаяние» не точно передает новозаветный термин «μετάνοια» - «переворот ума, нрава». Этот буквальный смысл христианского (а до него – ветхозаветного) «покаяния» со всей ясностью показывает суть акта – коренное изменение «внутреннего человека», отказ от греха путем устранения его причины – изъяна в душе. Таким образом, покаяние – не что иное, как *пересоздание* в акте свободной воли самого себя.

Теорию аутопоззиса – самотворения – создали два биолога-чилийца: У. Матурана и Ф. Варела. Согласно их теории, все живое снабжено неким внутренним замыслом, каждый живой организм является собственным «соавтором» в творении, имеет «свободные валентности» и сам себя строит по этому замыслу. Отсюда – уникальность человеческой личности есть одна из высших ценностей.

Для живых систем характерен аутопоззис – самопроизводство системой компонент, реализующих ее организацию и процессуальную конфигурацию [6, 7]. Теория аутопоззиса рассматривает в совокупности несколько проблем, выстраивающих континуитет между биологией с одной стороны, и познанием, языком и коммуникацией, – с другой. Эта теория позволяет совершенно по-новому увидеть одно из главных противоречий в образовании – противоречие между овладением безличными нормативными навыками путем обучения-тренинга, включая развитие тела и психики, и формированием (в отечественной традиции – воспитанием) «внутреннего человека». При этом обучение, включая развитие, проходит по ведомству биологии-медицины-психологии, а воспитание обычно выпадает из науки и воспринимается, если речь идет о нормах поведения, о внутренних мотивах и нравственности, как нечто производное от идеологии. Теория аутопоззиса позволяет исследователю без разрывов перейти от биологии-медицины-психологии в природе человека к языку, речи, взаимодействию-коммуникации, сознанию и познанию, ценностным основаниям и смыслам и, таким образом, в образовании связать в единый процесс обучение, развитие и воспитание.

Пошагово преодолевать указанное противоречие позволяют следующие ступени в теории аутопоззиса:

- если рассматривать познание с точки зрения биологии, то это позволит ввести познание в общий контекст «живого», а значит, придать знаниям, ценностям и смыслам, присущим человеку, онтологический характер;
- если зафиксировать роли и позиции наблюдателя, то это даст возможность видеть рабочий, постоянно возобновляемый, процессуальный, субъективный, индивидуальный и групповой, договорный и согласуемый многовариантный образ знаний, ценностей, истин;
- если понять организацию и структуру как феномены необходимые и достаточные для наличия любой системы, то это откроет дорогу к применению системного подхода в образовании;
- если ввести категорию «аутопоззиса» («самостроительства»-«самотворения» и самоуправления-«самозакония»), то это позволит на научной основе выделять живые и производные от них системы.

Познание как биологический феномен рассматривается неотъемлемо от организма, поведение которого и реализует данный феномен. В аутопоэтической теории познание является следствием кругообразности и сложности формы любой системы, чье поведение включает в себя поддержку той же самой формы. Это приводит к смещению фокуса от различения активных агентов и копируемых действий, с помощью которых осуществляются данные процессы (познание), к различению таких свойств формы организма, которые определяют его соответствие своей среде.

С этой точки зрения организмы являются самовоспроизводящимися единицами в физическом пространстве, а личности – самовоспроизводящимися и саморазвивающимися единицами в пространстве социокультурном.

У. Матурана заявляет: «Всё сказанное сказано наблюдателем». Это синергетическое утверждение служит одной из базовых установок его концепции. Оно противоположно позитивистской теории познания, согласно которой «истина – объективна», т. е. существует «вне и независимо от нашего сознания». По мнению Матураны, «истина» – или «не истина» есть всегда произведение, причем именно «высказывание» наблюдателя и вне наблюдателя не производится, а следовательно – не существует³.

Наблюдатель – ключевая концептуальная фигура аутопоэтической теории, потому что «наблюдение является одновременно и основной точкой отсчета и наиболее фундаментальным вопросом любой попытки понять реальность и причину как феномены человеческой сферы. На самом деле всё сказанное сказано одним наблюдателем другому наблюдателю» [8, р. 27].

Основной операцией наблюдения является различение – указание на единство через определение его границ и выделение его из фона. Через разделение сущностей, через действие наблюдатель оказывается внешним, отдельным от обстоятельств, в которых он обнаруживает себя именно как наблюдатель.

Но, естественно, наблюдатель не независим от этих обстоятельств, поскольку область в которой «он/он» оперирует является «ее/его» собственной нервной системой. Множество контактов и закрытость нервной системы открывает дорогу для взаимодействия между своими собственными состояниями в течение некоторого промежутка времени (продуцирование «внутри себя» разных «наблюдений» и разных «высказываний» по их поводу). Такие циркулирующие взаимодействия приводят к «бесконечной рекурсии» (удержанию цели и следованию своим путем) с постоянно продолжающимся изменением поведения.

Описание любого наблюдения (последовательности наблюдений) делает аутопоэтическую теорию с учетом:

- *позиции данного наблюдателя* – внутренне релятивистской, учитывающей личность наблюдателя;
- *суммы любого набора наблюдений за некоторый период времени данного наблюдателя* – учитывающей историю наблюдателя;
- *взаимодействий среди данных наблюдателей по поводу описания (представления) совместных или согласованных наблюдений* –

³ В этом смысле Р. Декарт вполне может считаться одним из основоположников теории аутопоэзиса, ср.: «Мысль, следовательно – существует!».

учитывающей не только личности взаимодействующих наблюдателей, но и их объединенную историю.

Таким образом, аутопоэтическая теория дает исследователю перспективное видение того, что порождение текстов «про образование» – это предварительное «угадывающее» описание (и одновременно создание-воссоздание) свойств трех постоянно изменяющихся «субъектов-наблюдателей – индивидуальных и групповых» – учеников, учителей и мегатекста культуры. Такой культурный мегатекст представляет собой не что иное, как затвердевший и отобранный памятью человечества диалог (обмен и согласование) «наблюдений-высказываний» всей гигантской цепи «учителей–учеников» предшествующих веков. Субъектность мегатекста культуры состоит в том, что такой текст в каждом новом времени, в каждом новом образовательном, социальном и личностном контексте понимается (наблюдается-высказывается) по-разному.

Организация и структура в аутопоэтическом понимании личности – это теоретическая основа вариативного личностного образования. Организация в аутопоэтической теории выступает сущностным ядром для характеристики систем, так как системы нельзя определить простым перечислением или отслеживанием расположения конституирующих их элементов. Определяющим атрибутом системы является набор связей между компонентами, которые служат «якорем идентичности», т. е. задают форму и сохраняют ее во времени.

Отношения, определяющие личность как сущность и задающие динамику и границы допустимых взаимодействий и трансформаций, которым она может подвергаться как сущность, конституируют организацию личности. Использование термина «организация» для изучения характера личности как системы дает возможность сфокусировать внимание на «инструментальном участии компонентов (например, культурно-образовательных компетентностей) в конституировании ее единства» [6, р. 77, 315]. Таким образом, идентичность личности – ее свойство как уникального целого, может рассматриваться как функция от ее организации.

Однако, будучи самой собой (инвариантной) на протяжении всего своего существования – и это постоянство задается организацией, живая система (в том числе, личность) является вариативной: в течение все того же времени может весьма существенно изменяться. В соответствии с концепцией Матураны живая система (личность) способна изменять свою структуру без потери идентичности, пока сохраняется ее организация: «Организация личности не задает свойства компонентов которые реализуют личность как конкретную систему, она всего лишь задает отношения, которые компоненты должны генерировать, чтобы конституировать личность как единство. Таким образом, организация личности независима от свойств составляющих ее компонентов, которые могут быть любыми, и данная личность может быть реализована множеством различных способов, множеством различных компонентов».

Этот парадоксальный, на первый взгляд, подход оказывается весьма продуктивным в образовании, понимаемом как совокупность технологий, с одной стороны (моделирование структуры личности), а с другой – как культурная матрица

(проектирование организации личности). Аутопоэтический подход позволяет определить новые основания для построения вариативного образования личности применительно к каждому обучающемуся. Он создает возможность учитывать специфику организации личности, которая складывается как инвариант личностного образования, представленный мегатекстом культуры, особенности структуры личности, которая формируется как вариатив личностного образования, представленный теми или иными образовательными технологиями.

Другими словами, личность может строить себя и представляться вовне различными структурами. Но для того, чтобы она сохранялась как таковая в единстве с самой собой, чтобы человек, несмотря на все происходящие с ним и в нем изменения, чувствовал и ясно понимал, что «он это он», личность должна сохранять свою организацию. В «данном физическом пространстве ее текущие компоненты должны быть заданы именно в этом пространстве и обладать свойствами, которые позволяют им генерировать связи, которые задают их» [6, р. 77].

В переводе на язык педагогики личность, чтобы «стать и оставаться собой» в ходе и под воздействием образования, должна принять в качестве образцов множество культурных артефактов и, переработав их с помощью образовательных технологий, превратить в свои собственные «генерирующие связи» компоненты, вероятнее всего – культурно-образовательные компетентности.

Так аутопоэтический подход дает возможность сформулировать феноменологическое определение личности, в соответствии с которым она представляется именно тем, что она есть, в отличие от традиционного функционалистского определения через перечень свойств и рабочих характеристик, призванных описывать, что делают личности, как они являются и чем представляются.

Все вышесказанное позволяет говорить о значительном эвристическом потенциале аутопоэзиса для теоретического моделирования личностного образования. Можно утверждать, что построение модели личностного (в других определениях – личностно ориентированного, личностно мотивационного и т. п.) вариативного образования опирается на мощный фундамент традиций общеевропейского культурного ареала и на комплекс современных наук разных направлений – от кибернетики, синергетики до семиотики и культурологии.

В условиях современной социокультурной ситуации и в рамках европейского цивилизационного выбора модель вариативного личностного образования в личностно мотивационной школе представляется наиболее адекватной для обеспечения устойчивого развития российского общества.

Список литературы

1. *Поршнев Б.Ф.* О начале человеческой истории. – М., 1974 / Ч. II–III: Начальное отношение и начальное общение людей. Суггестия.
2. *Леви-Брюль Л.* Первобытное мышление. – М., 1980.
3. *Поршнев Б.Ф.* О начале человеческой истории. – М., 1974 / Ч. IV.: Суггестия и дипластия.

4. Тюпа В.И. Теория события. – М., 1998.
5. Баткин Л. М. Европейский человек наедине с собой. – М., 2000.
6. Maturana H., Varela F. Autopoiesis and Cognition // The Realization of the Living, Boston Studies in the Philosophy of Science [Cohen, Robert S., and Marx W. Wartofsky (eds.)]. – Vol. 42. – Dordrecht: D. Reidel Publishing Co., 1980.
7. Maturana H. The Tree of Knowledge. Biological Roots of Human Understanding. – Boston, 1992⁴.
8. Maturana H. Reality: The search for objectivity or the quest for a compelling argument // The Irish Journal of Psychology. – 1988. – Vol. 9.

⁴ Эта работа недавно переведена на русский язык: Древо познания. Пер. с англ. Ю.А. Данилова. – М.: Прогресс-Традиция, 2001