

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Как феноменология может предложить новые идеи образовательной практике и как практика образования может запросить феноменологические идеи?

Вяло текущий и медленно развивающийся кризис отечественного образования постсоветского периода является зеркальным отражением кризиса и смены основ социального строя в России. Произошел отход от марксистско-ленинского методологического монизма в образовательной теории и практике и возникла необходимость идентифицировать педагогическое знание и опыт не с традициями обществоведческих идеологических дисциплин, а с человековедческими науками в соответствии с ценностями, относящимися к гуманистической человеческой природе и опыту.

Известно, что Гуссерль и его прямые последователи в области феноменологии: Шутц (1932-1967), Мерло-Понти (1908-1967), Джеймс (1890-1983), а также более поздние философы герменевтической ориентации: М.Хайдеггер (1889-1976), Х.-Г.Гадамер (1900), П.Рикер (1913) не делали анализа образовательных систем с позиций феноменологии. Исключение представляет собой эссе Макса Шелера “Формы знания и образование” (1925). Более активно прокладывались мосты от образовательной практики к феноменологии педагогами-практиками и педагогами-теоретиками. Самое весомое слово в феноменологии образования было сказано Отто Больновым. Его основная работа (O. Bollnow. Der Wissenschafts charakter der Padagogik. Zurich, 1969.) была издана в Цюрихе в 1969 году. В ней немецкий ученый убедительно показал, что путь всех педагогических процессов - это прежде всего антропоморфный путь. Отметим, что в Европе и Америке активно разрабатывался статус новой области знания - философии образования. Стали популярны работы П.Хирста (P.H. Hirst. Educational Theory in the Study of Education, London, 1966), И.Шеффлера (Scheffler. The Language of Education, Springfield, 1960). В этих и других книгах ученые исследовали связи феноменологических, экзистенциальных и педагогических идей. Позднее появляются работы по герменевтике образования. Герменевтика основывалась на идее целостной, своеобразной, неразложимой личности индивида. Здесь исследовался потенциал метода истолкования свойственных личности самовыражений. Развивавшийся от Шлейермахера к Дильтею и Гадамеру, метод косвенных истолкований стал применяться в образовании. Кроме общепедагогических работ, появляются феноменологические исследования в области преподавания таких художественных дисциплин как литература (Ray, Wiliam, Kaelin. Literary meaning from phenomenology to deconstruction. Journal of Aeshtetics Education №22, 1988), архитектура (Architecture and ideas: a phenomendogy of interpretation. Journal of Architectur Education. №38, 1985), музыка (Clifton Thomas Music as heard: a study in applied phenomenology. Vale Unev Press, 1983; Lavrence Ferrara Philosophy and the Analysis of Music, printed in USA. 1991).

Однако на наш взгляд результаты самого серьезного исследования в области феноменологии образования изложены в коллективной монографии американских ученых и практиков “Экзистенциализм и феноменология в образовании” (Existentialism and phenomenology in Education. N-Y, London, 1974). Книга выполнена по результатам работы семинара американского общества философии образования, где обсуждался вопрос о содержании вновь изданных работ философов-экзистенциалистов и феноменологов, а также их влияние на образование. Поскольку не существовало отдельной специальной книги, посвященной этим генеральным

линиям современных процессов в философии образования, решено было издать эту работу.

Главный ее пафос состоит в идее применения новых методов экзистенциального и феноменологического анализа к вариативным образовательным ситуациям. Главная ее цель - ответить на вопрос о том, как феноменология и экзистенциализм могут культивировать новые идеи в теории и практике образования. Десять глав книги написаны десятью авторами, каждый из которых осмысливает какой-либо один вопрос в рамках поставленной проблемы. Причем задачи практико-образовательной работы составляют передний план исследования. Это не значит, что были “затемнены” собственно философские идеи. Однако, внимание авторов было сосредоточено прямо на применении философских идей для образовательной практики.

Так в одной из начальных глав Георг Кнеллер и Ван Моррис, с одной стороны, выступают против социально ангажированного образования, с другой, противостоят засилию теорий анализа языка в образовании. Акцент они сделали на вопросах значения и аутентичности в образовании. Кнеллер сконцентрировал свое внимание на проблеме аутентичности учителя, который является не только носителем знания, но и интерпретатором смысложизненных тем в образовании, таких как обязательство, мучение, страх, смерть. Поддерживая идеи своего коллеги, Ральф Харпер, также задал вопрос о том, почему нужно в школе избегать осмысления трагически - серьезных опытов жизни, в который даже в столь юный период школьник уже включен? Профессор Моррис, например, в этих целях продолжал разрабатывать сократовскую парадигму для экзистенциального обучения. Борьба шла, как между теми, кто был сторонником социальных аргументов в образовании, так и теми, кто хотел оставить далеко позади себя проблемы социума и анализа языка. Харпер, Кнеллер, Моррис пытались привлечь внимание к проблемам, которым не было уделено внимание в обучении.

В книге остро поставлены проблемы исследования и применения идей феноменологии образования. Первые научные опусы Чемберлена и Дейтона, заложившие основы принципиальных экзистенциальных образовательных теорий, содержали большой заряд альтернативности и гораздо меньше конструктивного анализа и критики. Работы этих авторов не позволяли “перевести” образовательно-философские принципы в логику применения их в учебном процессе, т.е. на уровень дидактических принципов. И только с приходом философов новой генерации - Л.Трауфнергера, Д.Ванденберга - появились попытки не дедуктивного “отпуска” философских идей в практику, а анализа конкретной образовательной ситуации и использования в ней методов феноменологии. В действительности, это оказалось не простой задачей, поскольку старый вопрос о применении феноменологических идей встал с новых сторон.

Остановимся на главах Гордона Чемберлена “Основные методологические приоритеты феноменологического отношения” и Дональда Ванденберга “Феноменология и образовательные исследования”. Если первая являет собой образцовый пример дедукции в философии образования, то вторая - развивает идею индуктивного применения феноменологических идей исходя из конкретных ситуаций практики.

Г. Чемберлен идет по пути выделения основных методологических элементов, позволяющих феноменологу с новых позиций увидеть ситуацию обучения. Автор подчеркивает, что феномен - это событие чистого сознания и процесс образования следует строить из него, проясняя сущность феномена с точки зрения значений

сознания. Важна идея применения интенциональности к учебному познанию. Тогда любое событие - это фикция сознания, т.к. познавательный объект существует первоначально в сознании как “интенциональный объект”. Отсюда интервал свободы, вымысла, парадокса в познании. Строить школьный познавательный процесс ученый предлагает в единстве всех сторон актуального “очевидного” опыта сознания ученика.

Подчеркивая роль феноменологической редукции, логики “естественных отношений” и возможности неожиданного внезапного видения вещей, Чемберлен обосновал статус феноменологии как описательной дисциплины, помогающей проявлению вариативности значений благодаря интенциональному анализу. В одно и то же время такой анализ является и активным, и пассивным, и рецептивным, и описательным, и конститутивным. Чемберлен справедливо подчеркивает, что феноменология не может ответить на все вопросы. Она не решает всех проблем образования. Но она помогает изучить дороги сознания и мышления, устанавливает особенность образовательных процессов. Благодаря полноте феноменологического метода каждая личность может “поймать” свою собственную субъективность и лишь затем объективность познавательных оснований. Вывод автора состоит в том, что феноменология - это дорога или направление для учителя, позволяющее доподлинно осмыслить процесс обучения ученика. Видя в образовательном процессе глубоко интенциональные характеристики, учитель может “войти” в познавательную ситуацию и помочь ее анализировать через прояснение значений и смыслов в сознании ученика.

Дональд Ванденберг, рассматривая вопрос о соотношении феноменологических и образовательных исследований, предлагает отличный от своего коллеги путь индуктивного применения феноменологического знания. Ученый считает, что любое исследование сферы образования должно быть одновременно и практико-фактологическим исследованием, и теоретическим, и нормативным. Вариации в соотношении этих элементов могут быть разные, но представленность всех трех начал необходима. Автор подчеркивает, что многие педагоги протестуют против присутствия нормативной перспективы в образовательных теориях, поскольку определенные находки практика заглушаются сложившимися теоретическими положениями. Ванденберг указывает на сложность образовательных исследований, т.к. в них “задействованы все науки о человеке (психология, социология, астрология, экономика, политические науки и т.д.) и все нормативные науки (логика, философия, социология, политология) и большое число эмпирических учений” (Existentialism and phenomenology in Education. N-Y, London, 1974. P.184). Но при этом остается вопрос об их взаимодействии. Проблема их связи с образовательной практикой разрабатывается через посреднические дисциплины: психология образования, философия образования, социология образования. Но, как правило, считает ученый, они растворяют в себе видение практических задач и ведут к еще более сложным “софистическим” исследованиям. Кроме того, они не отвечают на вопрос о конкретном применении конкретной модели знания в конкретном классе. Главная забота ученого-феноменолога состоит в поддержании “очевидности” образовательного феномена как такового. Философ приводит подход Хирста, согласно которому существует три формы образовательных теорий.

Первая - это глубоко практическая форма теории, т.к. идет от понимания конкретной ситуации практики к образовательным фактам внутри этой ситуации. Через опыт педагогов в педагогических ситуативных знаниях оформляются теоретические идеи. Вторая форма теорий в образовании содержит реальные образовательные принципы, сформулированные в общих и специальных дисциплинах, но протекающих из внутренних горизонтов практических ситуаций. Третья форма - это новый взгляд и видение из других наук, например, философии, психологии, социологии, конкретной

педагогической практики. Эти три формы теорий одновременно являются тремя уровнями исследования педагогической реальности. Графическое изображение этой связи в статье американского коллеги выглядит следующим образом (P.H. Hirst Educational theory in the Study of Educational, London, 1966. P.190):

Практическое понимание

Применение
образовательных
принципов

Фундаментальные
образовательные
теории

Все три модели форм образовательных теорий едины, но каждая зависит от ресурсов, которые черпает со стороны. Укрепляя хирстовскую точку зрения, Вайденберг разрабатывает следующую схему (Ibid, P.181):

Конкретная практика

Практическое предтеоретическое понимание

Применение
образовательных
принципов

Фундаментальные
образовательные
теории

Знания
специальных
наук

Присвоение
философских
ресурсов

Данная схема развивает идею понимания образования из опыта и практики. Однако практическое понимание образования содержит лишь “подразумеваемое знание”. Это предтеоретическое, предфилософское, не сформулированное в сознании по большей части знание. Учителя, например, обладают большой педагогической мудростью, пониманием ситуации через импульсы педагогической работы в классе. Опыт здесь сосредотачивается в некоем чувстве ситуации, аналогично “опыту доктора” и т.д. Затем, практики, строго применяющие рефлекссию и интерпретацию приходят к фундаментальным образовательным теориям. Из практики и ее понимания нельзя сразу оформить образовательные теории. “Лоск интеллектуальной научности - как пишет Ванденберг, - практика может получить через трансформацию образовательных теорий” (Existentialism and phenomenology in Education. N-Y, London, 1974. P.192). Аналогично нормативные, в том числе философские науки, преобразуют знания в образовательные принципы, закрывая горизонты непонимания. Это происходит, по Ванденбергу, в герменевтике образования на основе диалогических принципов образовательной и философской сфер при опоре на экспериментальные феномены и характеристики педагогической практики. Отсюда в образовательной теории следует приоритет метода. Метод - это всегда путь, включая

прежде всего философское понимание любого познавательного пути. От предтеоретического до макрокосмического понимания образования - везде просматривается уровень философских идей и ресурсов.

Ознакомление с работами зарубежных коллег в области феноменологии образования позволяет сформулировать определенные ответы на вопрос, поставленный в начале данных тезисов. Зарубежные ученые досконально разрабатывают вопрос о статусе философского знания в контексте образования и ищут пути применения новых, в том числе феноменологических идей в практике образования. Причем соотношение образовательной практики и научной философии рассматривается как сложный процесс перехода от предфилософского к макрокосмическому осмыслению.