

## ФИЛОСОФИЯ ИНТЕРСУБЪЕКТНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОЗНАНИИ

Горшкова В. В.

*НОУ ВПО «Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов», г. Санкт-Петербург, Россия (192238, г. Санкт-Петербург, ул. Фучика, д. 15), e-mail: MovaAE@gup.ru*

---

Представлена авторская точка зрения на роль intersubjectности как фактора преодоления кризисной ситуации в современном образовании. В intersubjectной концепции педагогического сознания приоритетными являются: активность, инициатива, свобода в ценностном взаимодействии субъектов. Диалог в образовательном процессе не рассматривается в единой парадигме сознания деятельности его участников, а всегда представляет собой межпарадигмальную реальность, которая исключает всякие оптимальные воздействия на другого и вмешательства в его внутренний и духовный мир. В работе отражена авторская позиция относительно диалога как формы intersubjectных отношений в образовательном процессе и отражается взаимосвязь, переходящая в развитие каждого из участников диалога. Диалог в intersubjectном пространстве формирует ту особо нравственную атмосферу, в контексте которой каждый имеет возможность найти собственный путь самоосуществления и поиска интеллектуальной и духовной идентичности.

---

Ключевые слова: intersubjectность, диалог, педагогическое сознание.

## PHILOSOPHY OF INTERSUBJECT RELATIONS IN A PEDAGOGIC CONSCIOUSNESS

Gorshkova V. V.

*NOU VPO "St. Petersburg University of Humanities and Social Sciences". St. Petersburg, Russia (192238, St. Petersburg, 15 Fuchika st.), email: MovaAE@gup.ru*

---

The author's point of view on the role of intersubject relations as a factor of overcoming the crisis in modern education is presented. In the intersubject concept of pedagogic consciousness activity, initiative, freedom in the value interaction of subjects are set up as priorities. Dialogue in the educational process is not viewed in the single paradigm of the awareness of the participants' activity but always is presented itself as an interparadigmatic reality that includes various optimal impacts on the other and interferences in his inner and spiritual world. In the publication the author's position in regard to a dialogue as a form of intersubject relationships in the educational process is reflected. Interconnection of the dialogue's participants in transition to the development of each of them is reflected as well. Dialogue in the intersubject space is forming that very special moral atmosphere in the context of which everyone has an opportunity to find his own way of self-actualization and search for intellectual and spiritual identity.

---

Key words: intersubject relations, dialogue, pedagogic consciousness.

Кризис образовательной системы, обозначившийся к середине XX века, во всех развитых странах, практически одновременно явился отражением общей системной истощенности культурной парадигмы, заданной эпохой Просвещения и служившей основанием того типа ментальности, которую принято связывать «западной», либеральной моделью индустриального этапа его развития. Прагматизм «абстрактной истины» и инструментализм его мышления сформировал, в числе прочего, и систему дидактического типа, причем, как подчеркнем еще раз, педагогические технологии, основанные на дидактике, удивительным образом и весьма успешно сочетались с авторитарностью воплощения в реальности их функционирования.

Необходимо отметить, что концепции «целостного человека» исходили и исходят из некоего идеального образа-конструкта, несущего, скорее, эмоционально-образное представление, чем артикулированное в рационально-конкретной программе, включающей,

как критерии самого понятия «целостности» человека, так и средств его формирования. Вначале создавался некий социальный идеальный прототип, равнение на который и достижение которого объявлялось общественно необходимой целью каждого. Типология мышления, доминирующая в образовательной и воспитательной парадигмах, оказывалась в обоих случаях идентичной: абстрактно сформулированный идеальный образ (истины, целостного человека) как цель.

Но тем самым, вектор направленности парадигмы образования должен был сменить свою ориентацию от поиска и приобщения к абсолютной истине на обслуживание интересов массовых потребностей общества. Веер его возможностей потерял свою определенность и устремленность к абстрактному идеалу и непосредственным образом стал соприкасаться с интересами повседневности и конкретных людей, в ней живущих и действующих. Система образования в своем диалоге с новым поколением обрела конкретного партнера – учащегося, который теперь, в свою очередь, предъявлял к ней не требования равнения на абстрактные истины, а обучения умению жить и действовать в конкретных ситуациях реальности. Истина потеряла свой образцовый трансцендентный статус, но стала многообразной, релятивистской, применительно к данным конкретным обстоятельствам.

Педагогические технологии вынужденным образом отреагировали на изменившиеся требования общества, обратившись к проблеме образования уже не усредненного, массового, ученика, но выделили в нем индивидуальность, формирование и поддержание которой становилось приоритетной задачей. Учащийся стал не объектом, точнее, не только объектом образования, но партнером, хотя и не совсем равноправным, в функционировании тех же педагогических технологий. При этом современные педагогические установки не противопоставляют свои модели реальностям повседневного поведения, не пытаются преобразовывать последние в рамки некоторых желаемых идеальных приближений, но полагают их взаимную согласованность критерием собственной эффективности. Научный инструментализм, формирующий «картину мира», уже не становится средством создания замкнутого научного горизонта, отделяющего «истинный» и «неистинный» миры, но служит орудием действия в открытых смысловых и вещных пространствах научной истины. Релятивной в целом, но вполне конкретной и «абсолютной» в данных обстоятельствах. В этих условиях особое значение приобретает динамика организации и функционирования этих обстоятельств, организуемых в результате переплетения коммуникативных потоков, сцепляющих общество в целостную структуру. На уровне субъектов на первый план выступают различные формы интересубъектного взаимодействия, лежащие в основании всех социальных коммуникаций, в том числе наиболее значимого, иерархически самого низшего уровня - межличностного диалога.

«Истина» в широком смысле стала создаваться в ходе интерсубъектного взаимодействия между участниками в совместном общении и действовании – в процессе «понимания» друг другом. Само качество человека, в том числе и «целостного», сменило вектор своего формирования, возникая как разновидность ценностного отношения в этом процессе «понимания» собеседника по диалогу. «Другой» стал рассматриваться и «пониматься» с различных точек зрения, часто взаимоисключающих, формируясь как нечто единое, возникающее в процессе сопоставления этих точек зрения, при принципиальной изначальной допустимости любой из них (здесь можно провести аналогию с принципом феноменологической редукции по Гуссерлю), а, не исходя из априорных глобальных концепций идеала. Постмодернизм довел относительность «понимания» смысла до крайних пределов, но сохранив, тем не менее, в принципе, претензии на «научность» метода, хотя формы его осуществления практически сомкнулись с художественными приемами чистого искусства.

Так, В. С. Библер предложил примечательную культурно-историческую типологию «строения разума»: в античности – эйдетический; в Средние века – причащающий; в Новое время – познавательный; в современности – диалогический [2, с. 4]. Л. С. Выготский говорит о «внутренней речи», о «формах внутреннего диалога» как процедурах движения смысла, причем «подлинное свое язык обнаруживает лишь в диалоге». При этом «смысл слова никогда не является полным. В конечном счете, он упирается в понимание мира, во внутреннее строение личности в целом». [3, с. 323]. Эти идеи, чрезвычайно актуальны для образовательного процесса культуротворческого типа.

В русской философии об этом структурно-типологическом изоморфизме национального типа культуры и образования основательно говорил С. И. Гессен. Здесь же мы находим интересное различие культурности, образованности, цивилизованности человека в следующей схеме: *культура = образованность* [4, с. 25].

Определяя сущность образования как взаимодействие субъектов педагогического процесса с определенной целью, в качестве его наименьшей структурной единицы можно рассматривать взаимодействие в системе «Учитель – ученик». Успешность этого взаимодействия является важнейшим фактором эффективности образования и определяет формирование (развитие, становление) ценностных, целевых установок по отношению к другим людям у человека. Но «цели образования дело тонкое. Цели, либо принимаются, либо нет. Даже когда они принимаются учителем, школой, это еще не значит, что они будут достигнуты. В это «уравнение» входит еще ученик, который, либо их принимает, либо уходит от них заниматься своим делом...» (В. П. Зинченко). Средством «мирного сосуществования» сложившейся и складывающейся практик может стать конструктивный

диалог между носителями разной педагогической идеологии. Чтобы стать средством разрушения стереотипов традиционного педагогического процесса, построенного на внешнем стимулировании и выравнивании всех учащихся до заданной нормы, организаторы диалога (администраторы образования) должны четко сформулировать основные вопросы, требующие честного и мотивированного ответа, не вызывающие споров и разногласий, как основание для общего старта к проектированию образовательного процесса. Стержневыми направлениями в диалоге могут стать проблемы, решение которых актуально для любого образовательного учреждения: изучение мира человека (и человека в мире); ненасильственные технологии взаимодействия.

С целью выявления структуры intersubъектного пространства образовательного процесса и определения его комфортности для участников взаимодействия необходимо учитывать: степень свободы человека при выборе качественного и некачественного знания; меру ограничения свободы, воспринимаемую субъектом как насилие над собой; условия созидания самого себя в контексте «живого» знания и степени его реализации; уровень организованности пространства в диалоге без жесткой определенности функций его участников; осознание педагогом взаимодействия не как насилие, а как необходимость подлинного участия в диалоге.

Определение этих позиций педагогом для себя позволяет приблизить образовательный процесс, либо к диалогу, либо к авторитарному монологу. Заметим, что само взаимодействие в условиях образовательного процесса имеет ряд специфических характеристик: оно протекает как полифонический диалог, существенно зависит от позиции «ведущего» (учителя), имеет четко обозначенные цели (принятые или не принятые другим субъектом, совпадающие или не совпадающие с его собственными).

Обоснование своей позиции, стремление понять другого, необходимость четкого формулирования мыслей помогут всем найти вопросы общего согласия, повысить коммуникативную компетентность, а впоследствии более эффективно организовывать педагогический процесс.

Таким образом, intersubъектное взаимодействие может рассматриваться как средство разрушения стереотипов и разрешения конфликтов, а технология его проведения – как педагогическая технология (средство) поиска согласия [5].

Проблема не только российской, но и западноевропейской, и американской – состоит в том, что отвечая требованиям научно-технического прогресса, ставшего в новое время господствующей силой в культуре, она абсолютизировала дидактику преподавания естественнонаучных дисциплин и лежащей в их основе математики, перенося их на преподавание гуманитарных дисциплин; в результате уроки художественной литературы

были превращены в преподавание примитивизированного литературоведения как науки о литературе, и – что оказалось закономерным для позитивистского типа мышления – было объединено с преподаванием языка, природа которого в корне отлична от природы искусства слова, в силу чего литературоведение и лингвистика – разные по сути их науки, объединение которых ведет к подмене понимания поэтической жизни слова изучением его прагматического функционирования. А между этими двумя полюсами находится преподавание истории, которое сейчас в большинстве случаев точно так же подчиняет изучение школьниками истории человечества тому методу, каким преподается физика и биология.

Из сказанного следует, что межсубъектное взаимодействие учителя и учащихся нельзя считать диалогическим безотносительно к тому, на какой предметной почве они встречаются. Преподавание каждого предмета должно быть осмыслено в свете особого соотношения в этом процессе монологического и диалогического способов деятельности учителя. Но в этом случае педагогическая теория должна получить от философской антропологии четкое понимание различий этих способов духовной деятельности человека.

Различия структуры процессов образования и обучения очевидны и серьезной дидактической проблемы не представляют, тогда как «различия образования и воспитания ни современной педагогической теорией, ни системой формирования в вузах будущих педагогов, ни, соответственно, в их собственной практической деятельности не осознаются, и оттого задачу воспитания, либо пытаются решать рациональными средствами образования, либо вообще считают возможным вынести за пределы школы, передоверив их семье и церкви» [6].

Ситуация может быть успешной только в том случае, если единение усилий педагогической теории, научной психологии и философии приведет к разработке светской (аристократической) теории воспитания в его взаимодействии с образованием и обучением.

Именно здесь раскрывается принципиальное отличие диалогической установки учителя (как, разумеется, и любого человека во взаимоотношениях с другими людьми) от монологической: последняя не предполагает – ибо не требует! – обращения к слушателю как к конкретному лицу, собеседнику, который должен определенным образом реагировать на получаемое сообщение, соглашаться или возражать, так или иначе его истолковывать, интерпретировать, оценивать – или потому, что сообщение это директивно, тогда как диалогическая установка возникает тогда, когда передаваемое индивиду или группе сообщение требует реакции слушателя, его эмоционального и интеллектуального отношения и претендует на согласие слушателя с говорящим, либо изначальное, либо достигаемое в результате его переубеждения; иначе говоря, цель диалога как формы духовного общения –

общность, а цель монолога – информирование или управление. Вот почему ни передача научной информации, ни религиозная проповедь, ни молитва, ни военная команда, ни бюрократическое распоряжение не нуждаются в диалоге, тогда как дружеская беседа, политический спор единомышленников, отношения художника и читателя, зрителя, слушателя эффективны только тогда, когда диалогичны, явно или скрыто в подтексте, ибо адресат (получатель сообщения) превращается в данной ситуации в партнера, который волен принять или отклонить данное сообщение. В конкретной педагогической ситуации это означает превращение учителя из транслятора знаний в фасилитатора, духовного наставника, приобщающего к своим ценностям.

Понятно, что вовлечение в диалог – задача несравненно более сложная по сравнению с монологическим информированием или подчинением другого как объекта твоих действий, и требующая особых душевных способностей, даже таланта, подобного в каких-то чертах таланту художника; педагогические университеты должны принимать не всех желающих, хорошо ответивших на вступительных экзаменах, а только тех, кто на основе специального тестирования – как при поступлении в художественный вуз – проявляет качества, необходимые Учителю: способность к диалогу с детьми, то есть такую модификацию таланта общения, которая основана на любви к ребенку и уважении к ребенку как к формирующейся сводной и творческой личности. А далее процесс высшего педагогического образования должен развивать эти способности, этот талант, формируя у студентов мастерство диалогического общения.

На взгляд автора, сам смысл «диалога» предполагает общение двух равных, независимых «субъектов», имеющих право на собственную точку зрения и, соответственно, на аргументацию. Согласно М. Бахтину, сознание вообще возможно только тогда, когда есть два сознания, а, соответственно, именно только в процессе диалога, коммуникации, возможно формирование некоего знания [1]. Но можно с уверенностью сказать, что наша система образования вовсе не имеет целью то, что можно назвать знанием, а, следовательно – неким «критическим» отношением к тому багажу, который с такими усилиями пытаются вручить ученику, студенту учителя. Здесь, конечно, мы не можем игнорировать работы М. Фуко, для которого вообще пафос Просвещения со всеми его последствиями, в том числе к ним же и относится, так называемое, всеобщее образование, вообще не имел целью какую-либо образованность, а всего лишь некую весьма «гуманную» технологию захвата человеческого существа. В результате, в институтах образования мы имеем, скорее не диалог, а достаточно странную ситуацию, где существуют две позиции: носителя «истины» и внимающего (не всегда, кстати сказать, понимающего), и носителя, и внедрителя (конечно же, и аналитика) норм в ещё неспособное к жизни в обществе существо.

Безусловно, школа не может не выступать институтом социализации, навязывающей некие правила «общественного сосуществования». Тем более, что на протяжении многих лет получалось так, что очень многие функции воспитания, которые раньше принадлежали совершенно другому институту – семье, были добровольно переданы школе. В результате, в данной ситуации вообще непонятно, о каком диалоге может вообще идти речь, если все те цели, которые ставит перед собой система образования, остаются только в инструкциях и нормативах.

Главной, действительно отвечающей понятию «образования» целью может служить обеспечение возможности самоопределения в самом широком смысле этого слова. Если брать «словарное определение» – «концептуальная схема самоопределения может быть описана как движение в четырёх пространствах: ситуативном, культурном, социальном и экзистенциальном. Поиск оснований для решений в проблемной ситуации в зависимости от типа самоопределения может разворачиваться как ситуативное поведение (ситуативное пространство); как социальное действие, детерминированное локальной целью (социальное пространство); как рефлексия собственной деятельности и придание ей статуса «дела», вписываемого в некоторую культурную традицию (культурное пространство); как рефлексия бытия и, соответственно, движение в вечных ценностях и вопросах (экзистенциальное пространство)». То есть в сфере образования наряду с процессом передачи знаний происходит или должен происходить и другой процесс – передачи способов самоопределения, которая невозможна без выстраивания диалогического пространства. Но, к сожалению, очень часто наши образовательные институты пренебрегают этой задачей. Даже банальный, тривиальный пример с ситуацией выпуска из школы или получения диплома может быть показательным, когда люди просто не знают, что им дальше делать. И зависит не от того, что кто-то лучше, а кто-то хуже учился, просто не было задано некоторых не только профессиональных, но и полипредметных философских ориентиров, в существующем до сих пор неконструктивном разделении на гуманитарные и естественнонаучные дисциплины. Эта оторванность системы образования ещё раз подчеркивается и наблюдается в современной модернизации системы образования, так как всякое привнесение в виде «компьютеризации всей страны», несомненно, имеют под собой основания, но картину в целом не меняют.

Существование «диалога» как некой гуманитарно-онтологической техники осложняется тем, что всегда есть соблазн превратить диалог в разговор ни о чем и другие безрезультативные вербальные формы.

Это возможно только на неких экспериментальных образовательных площадках, которые ставят своей целью не столько превратить голову ученика в «книжный шкаф», в

который всё «так замечательно входит, но и также замечательно выходит», а проблематизировать само знание, поскольку в иной ситуации не происходит ни понимания (как некоторого присвоения), ни возможности самоопределения, ни диалога. Но это ставит проблему изменения самого содержания образования, его целей, связей с другими институтами общества и профессиональной подготовкой педагога и других специалистов социально-антропологической сферы. В связи с этим проблемная ситуация предполагает то, что она является таковой для всех, но в этой ситуации как раз наблюдается неспособность и нежелание именно этой профессиональной корпорации к каким-либо серьёзным изменениям и инновациям.

### Список литературы

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
2. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век. – М.: Издательство политической литературы, 1991. – 414 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. – М.: Издательство «Лабиринт», 1999. – 352 с.
4. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
5. Горшкова В. В. Онтологический контекст образования взрослых как социокультурный институт // Педагогика. – № 6. – 2009. – С. 69–75.
6. Каган М. С. О педагогическом аспекте теории диалога [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://anthropology.ru/ru/texts/kagan/educdial\\_26.html](http://anthropology.ru/ru/texts/kagan/educdial_26.html) (дата обращения: 07.06.2013).

### Рецензенты:

Цветкова Надежда Александровна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологического консультирования государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы», г. Санкт-Петербург.

Лебедева Светлана Соломоновна, доктор педагогических наук, профессор, кафедра социальной психологии негосударственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов» (СПбГУП), г. Санкт-Петербург.