

# Методологическое значение философии для практики гуманизации образования

**В.Ю. Пузыревский,**

*кандидат философских наук, координатор образовательных программ Открытого авторского института альтернативного образования им. Я. Корчака, г. С.-Петербург*

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ПО СВОЕЙ ОНТОЛОГО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ МОЖЕТ ПОМОЧЬ ПЕДАГОГИКЕ ОСОЗНАТЬ АРХАИЧЕСКИЕ КОРНИ ОБРАЗОВАНИЯ, ВСМОТРЕТЬСЯ В ПЕРВИЧНЫЕ ТЕХНИКИ ЭМПАТИЧЕСКОГО И РЕФЛЕКСИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ПОНЯТЬ ПРИЧИНЫ И ВОЗМОЖНОСТИ КОРРЕКЦИИ ПО СНИЖЕНИЮ ПРЕОБЛАДАНИЯ «ЗНАНИЕВОЙ» ОБРАЗОВАННОСТИ НАД «ЛИЧНОСТНОЙ».

## О смыслах

Следуя принципу междисциплинарной дополнительности, философия образования может проводить не только критику «слишком институциональных» или «слишком иррациональных» методов образования, но и предлагать методологии и эколого-этические ориентиры для создания конкретных социально- и гносеотерапевтических проектов в этой сфере. Эта отрасль философии может предлагать — с учётом мировоззренческих парадигм и историко-культурных контекстов — различные ценностно-методологические «рамки», идеально-типизирующие модели организации и технологии образования.

Педагогам нужна помощь со стороны философов и для того, чтобы разобраться в идеях и путях модернизации содержания образования, которые предлагает правительство. Здесь можно рассматривать проблемы оценки качества, индивидуализации обучения, гуманистической дидактики, профилизации старшей школы, межпредметной интеграции, здоровьесберегающих технологий и т.д. Чтобы их понять и проанализировать альтернативные решения, нужен метауровень, взгляд, позволяющий увидеть широкий культурный и глубокий экзистенциальный контекст. Нужна философско-методологическая связка практик из этого контекста с конкретными практиками школ. Нужно чётче и чаще в педагогических вузах, институтах повышения мастерства и в педагогических СМИ показывать онтологи-

ческие, философско-антропологические и культурно-психологические основания отдельных педагогических практик и методов, чтобы в дальнейшем не потерялся бытийный смысл образования как творческого самосозидания личности среди притягивающих внимание «миров, мерцаний и светил».

## О целях

Что это значит в плане постановки цели, например, в программе развития школы и личности учащегося? Видимо здесь важными становятся не столько конкретные, охарактеризованные качественно и корректно количественно, образы желаемого результата в когнитивной (знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка), аффективной (восприятие, реагирование, усвоение ценностной ориентации, организация ценностных ориентаций и их распространение на деятельность) и психомоторной областях, которые школа может достичь к чётко определённом времени (по В.С. Лазареву, М.М. Поташнику, М.В. Кларину), сколько сама организационная психолого-педагогическая возможность поддерживать и отслеживать асинхронные процессы личностного роста каждого учащегося и группового роста каждого устойчивого внутришкольного сообщества.

Речь уже идёт не столько о фронтальных целях, сколько об индивидуализированных и групповых микро- и макроцелях личностного роста и групповой динамики (например, в командообразовании и педагогике

толерантных межличностных отношений в группе). Последние не ставятся вне личности и вне группы, а формируются внутри их образовательного процесса шаг за шагом, исходя из их индивидуальных потенциалов и культурно приемлемых личностных интересов. В этом смысле конкретная цель развития школы определяется в виде срезового совокупного показателя успешностей личностных проектов саморазвития каждого школьника и педагога. То есть, нет внешне заданной цели, например, за один учебный год овладеть такой-то суммой знаний и такими-то навыками её овладения, а есть внутрличностные и внутригрупповые цели-проекты (причём, как экзистенциальные, так и социально-прагматические) и отдельные субъектные «зоны ближайшего развития». Общая же цель — в их социально- и гносеотерапевтической поддержке и отслеживании характера роста. У «черепахи» и «гепарда» свои ценностные координаты достижения в жизни, которые должны признаваться и уважаться ими по отношению друг к другу, а также — «судьями-организаторами», обеспечивающими условия их образовательного существования и развития.

При проектно-экзистенциальном подходе цель образования состоит не в том, чтобы к окончанию школы «черепаха» и «гепард», условно говоря, могли переплыть реку такой-то ширины, глубины и скорости течения, а в том, чтобы каждый из них умел развивать способности, свойственные их внутренней природе и сообразные родной для них стихии во всевозможных её вариациях. Неизвестно когда в их опыте проживания разнообразных ближайших и отдалённых стихий появится их личностный проект «река». Шаг в сторону его реализации будет их экзистенциальным выбором с той ответственностью, которая опирается на их прошлый опыт в умении мобилизоваться на преодоление трудностей по достижению личностных и социально-групповых целей. Владея навыками творческого самосозидания, они найдут адекватный своим возможностям способ преодолеть реку.

В своих «знаниевых» критериях качества образования и соответствующих целях современная массовая школа напоминает такую Школу по плаванию для «черепахи» и «гепарда». Экологической этики здесь нет и в помине, как нет и творчески гибких

«знаниевых» качеств. «Школа-инструкция», «школа-справочник», «школа-фабрика» — конкретных передаточных целей очень много, но обслуживающий персонал их не хочет знать и запоминать, поскольку они всё равно автоматически присутствуют в самом уже запущенном не ими механизме. Ясная цель при этом одна — обновление деталей механизма ради его лучшей функциональной работы. Необходимость же экологизации всей конструкции ради развития способностей «черепахи» и «гепарда» вообще зачастую не осознаётся в таких школах.

Широкий и глубокий философский контекст позволяет видеть разные смысловые ценности и методологии целеполагания в образовании, что даёт возможность сместить акценты с социолого-бихевиористского подхода в определении целей образования на психолого-феноменологический, с внешних и незначимых для личности стимулов на культурно и ситуационно (гносеоэкологические) личностно-значимые.

### Об осмысленных средствах

У нас всегда есть надежда рано или поздно осуществить наш образовательный идеал. Общеизвестным основателем философии надежды является Эрнст Блох. Для него задача философии состоит в том, чтобы описать движение мира к совершенству, стремление человека утолить изначальное чувство «голода» по утраченной гармонии субъекта и объекта, подлинности, представленной в тождестве бытия и мышления. Такая тенденция, устремлённость существует и в сфере образования. В различных культурах и исторических эпохах она с различной степенью пред-явлена. Стремление к балансу свободы и познания, эмпатии и рефлексии, личностно- и социально-значимого в образовании, как и в жизни, в целом небезосновательно, ибо есть надежда, подтверждаемая опытом «пиковых переживаний» (А. Маслоу). И если достижение абсолютного баланса как идеала вряд ли осуществимо, то это ещё не повод от него отказываться, поскольку, согласно Э. Блоху, «идеал может оказаться и часто является для мечтающего и надеющегося индивида более живым и реальным, чем его осуществление, которое в свою очередь, может казаться неким фантомом»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Вершинин С.Е. Жизнь — это надежда: Введение в философию Эрнста Блоха. Екатеринбург, 2001. С. 12.

Утопичны ли гносеоэкологическая дистанция между субъектом и объектом познания, техника «со-продуктивности» («альянса», по Э. Блоху) между человеком и природой, гносеотерапевтическая техника освоения знаний в образовательном процессе, педагогика сотворчества учителя и ученика? В полноценном виде — да. Но они и эвристичны для практики, а значит — реалистичны в методологическом плане как ориентиры для действий с точки зрения здравого смысла и науки. Поэтому правильнее их, следуя Блоху, называть не утопичными (*Utopistische*), а утопическими (*Utopische*), то есть не абстрактно, а конкретно становящимися утопиями. Такие утопии исходят из ближайшей эмпирической тенденции и в социальной теории, выступая как «Совесьть-Знание» (*Gewissen-Wissen*), задают этико-коммуникативный и этико-познавательный **«масштаб»** в деле конструирования культуры и образования.

Утопии могут быть позитивно-конструктивны тогда, когда оказываются не слишком заоблачными и не слишком заземлёнными. Блох считает, что «стоило бы объединить дальние и ближние цели в мудром и благом монтаже задач и этапов»<sup>2</sup>. В нашем случае с «маяком» и «спасательным кругом» результатом такого объединения функциональных свойств будет некий «плавающий маяк», «сигнальный буй», у которого, правда, техники «плыть» и «ориентировать» будут более ограничены, чем у прежних средств спасения.

Реальным же аналогом такого «монтажа» сегодня может служить уже ставшее привычным инновационное социокультурное проектирование, опирающееся на критику «инструментального разума» (Франкфуртская школа социальной философии) и опыт выращивания рефлексивно-дискуссионных форм коммуникативной рациональности, этики дискурсивных и недискурсивных практик, инициирования «социальной терапии» и личностно-значимого образования (Э. Фромм, Ю. Хабермас, К. Роджерс, К. Наранхо и др.). Кстати, образовательные проекты и произведения искусства как более дистанцированные от политики могут

«Пред-Являть» образы гармоничных способов жизнедеятельности и познания в достаточно конкретном виде.

Поскольку в данное время в культуре и в образовании преобладает модус «иметь» с его интенциями сверхпотребления, технизации и отчуждения, то идеалом становятся ценности, способы и формы дискурсивных и недискурсивных практик модуса «быть». Цель — восстановить в правах ценности гуманистической и экологической сопричастности миру, «субъектно-непрагматического» (В.А. Ясвин, С.Д. Дерябо) взаимодействия с природой, социокультурной коэволюции с ней. В идеале видится действенный баланс между «быть» и «иметь», между романтикой и прагматикой, эмпатией и рефлексией, вдохновением и техникой, спонтанностью и организацией, чувственно-телесным и рационально-понятийным. Идеал включает также способы создания и поддержания желаемого баланса.

Каким образом конкретно представить данный идеал в образовании? Как теоретически и практически представить должную образовательную парадигму и соответствующую новую технологию? Что в «топии» нынешнего образования свидетельствует о том, что назрела необходимость в полезной утопии? Уже поверхностный взгляд на современный образовательный дискурс позволяет дать пусть и неполный ответ на последний вопрос: педагогика сотрудничества, вариативность образования и развитие у учащихся жизненно значимых способностей. Именно с точки зрения такой более или менее новой «топии» мы хотим предложить не утопичную, а конкретно-утопическую модель образования, то есть — ту, реализация которой в принципе возможна, более вероятна в социальных условиях, когда есть хоть какая-никакая традиция свободного образования и спонтанных педагогических инициатив «снизу». Если же традиция эта где-то отсутствует, то модель оказывается в принципе нереализуемой в ближайшую перспективу. Там она действительно будет утопичной.

«Именно потому, — писал К. Манхейм, — что конкретное определение утопического всегда связано с определённой стадией развития бытия, утопии сегодняшнего дня могут стать действительностью завтрашнего дня»<sup>3</sup>. Однако новое в видении автора утопического проекта как «харизматического» индивида «будет лишь в том случае захвачено потоком социальной жизни, если оно с самого начала соприкасается с каким-либо течением, если

<sup>2</sup> Блох Э. Тубингенское введение в философию. Екатеринбург, 1997. С. 130.

<sup>3</sup> Манхейм К. Диагноз нашего времени. М., 1994. С. 173.

его значение генетически коренится в ведущих тенденциях коллективных стремлений»<sup>4</sup>. Поскольку в социальной жизни существует конкуренция ведущих стремлений, то существует и конкуренция соответствующих им утопий. Мы предлагаем педагогическую утопию внутренне мотивированного и свободного образования. Насколько это ново?

Обновление в образовании идёт уже давно, но ещё не наступило подлинно Новое («Новум» — термин Э. Блоха в переводе С.Е. Вершинина), ещё теплится надежда на Новое Технэ и Нового Человека, на Новое общество и новоархаические способы эколого-эмпатического миропонимания. В последнем случае подразумевается не абстрактный и мифический Золотой век, который мыслится как погибший в прошлом и/или как грядущий в будущем, а те конкретно-всеобщие, архетипические и неискаженные способы бытия, которые и создали век «золотым», а не обусловили его разрушение. Эти способы и сейчас пребывают в возможности, они утопически-реалистичны. В совокупности они представляют собой такую приспособленную к миру архетипическую способность, как **эколого-эмпатическое миропонимание**, экотерапевтическое познавательно-действенное отношение к миру.

Эколого-эмпатическое миропонимание ещё не бытийствует как образовательный праксис. Оно ещё не осознано и ещё не явлено как способ образовательного бытия, а пока ещё эмпирически мерцает и теоретически вспыхивает в своей преимущественно латентной тенденции в культуре.

Вообще же, перефразируя Э. Блоха, мир образования как таковой «находится в лаборатории своей ещё-не-решённости»<sup>5</sup>. Идёт эксперимент, ибо не умирает надежда сделать образование действительно свободным и увлекательным, гуманистичным и экологичным. Эколого-эмпатическое миропонимание — это утопический идеальный тип такого желаемого образования, его парадигмально-методическая альфа и омега. Утопизм здесь стоит понимать не в том негативном смысле, что надо вновь попытаться вернуться к архайке и восстановить уже существовавшую, но потерянную «Свершенность» (Gewesenheit), а в позитивном смысле, когда единственно «верным возвращением в Новом является возвращение ко всегда Полагаемому, но ни-

когда ещё не Совершившемуся»<sup>6</sup>. Такой неоромантизм, объединяющий консервативное и либеральное, подразумевает не восстановление, а доразвитие когда-то прерванной наметившейся тенденции или способности быть-в-гармонии-с. Однако доразвивать придётся уже определённым способом, более или менее явным и соответствующим той гипотетической способности.

Важно уточнить, что эколого-эмпатическое миропонимание представляет собой не отражение уже ставшего в эмпирической реальности, а придуманную теоретическую конструкцию ещё становящегося. То есть, следуя методологии М. Вебера, её можно назвать идеальным типом гуманистической образовательной технологии. Такая чисто мыслительная конструкция выступает в качестве своеобразного «увеличительного стекла» над определёнными элементами действительности, выражающими ещё преимущественно скрытый «интерес эпохи» в сфере образования.

Если воспроизводство опыта и знаний как воспитание ими подрастающих поколений в человеческой истории можно считать идеальным типом «что-образования», то эколого-эмпатическое миропонимание — идеальным типом «как-образования». Первое отражает типизацию обыденных действий по научению путём демонстрации и подражания, и поэтому его можно отнести к профанно-педагогическому. Второе отражает типизацию всё ещё редких, экстраординарных в ходе социотехнизации, — а потому и ценных, — случаев установления партиципационной гармонии между учащимся и изучаемым, гносеоэкологической дистанции между ними<sup>7</sup>. Это те случаи, когда открывается искреннее желание научиться ещё непривычному, понять ещё непонятое, а значит — и трудное для освоения. Трудность же только в установлении должной — лично-значимой для каждого — гносеологической дистанции. Это лишь трудность преодоления дистанции от расставания до встречи, от отчуждения до сопричастности с тем, что ты любишь, что тебе природно. Поэтому второе можно отнести к сакрально-педагогическому.

<sup>4</sup> Там же. С. 176.

<sup>5</sup> Блох Э. Тюбингенское введение в философию. Екатеринбург, 1997. С. 239

<sup>6</sup> Там же. С. 355.

<sup>7</sup> Пузыревский В.Ю. Феномен эмпатии в контексте современной западной философии. Дис. ... канд. филос. наук. СПб., 2001.

Такой идеальный тип, как эколого-эмпатическое миропонимание полифункционален. Он выполняет эвристическую, гносеоархеологическую, интерпретативную и деонтологическую функции. В качестве простого инструмента, он может задавать масштаб при исследовании и оргпроектировании процесса гуманизации и экологизации образования. Идеальный тип в сравнении с проявляющимися в эмпирической действительности обстоятельствами «выступает как логически мысленное «совершенство», как верхнее значение некоторой мысленной шкалы, для которой эмпирическая реальность будет представлять «последовательность снижающихся ступеней»<sup>8</sup>. То есть, чем ближе по этой условной шкале какая-либо из технологий образования к эколого-эмпатическому миропониманию, тем меньше коэффициент дидактического дисбаланса. Тем чище синтез рефлексивной и эмпатической, смысловой и аффективной, организационной и спонтанной, вербальной и невербальной составляющих образовательной технологии. Тем ближе к установлению гносеоэкологической дистанции между субъектом и объектом познания. Чем ближе образовательная технология к эколого-эмпатическому миропониманию, тем в большей степени она выполняет функцию профилактики технократического мышления и социальной невротизации.

### О методиках

Для практики личностно-значимого образования принципиально удерживать баланс между эмпиризмом и трансцендентализмом, позитивистским и экзистенциальным, объективным и субъективным подходами. Согласно П. Рикёру, таким регулированием

и должна заниматься феноменологическая герменевтика, пытающаяся интерпретировать позитивистские науки с позиции «философии смысла». То есть, ученик и педагог как феноменологи могут соотносить объективные данные наук с возможным субъективным опытом, «использовать их как симптомы, или «индексы», для такого опыта. «Индексы» должны помочь феноменологическому опыту оперировать в смутной области перехода от духовно-телесного к телесному как таковому»<sup>9</sup>. Это движение от радости узнавания очевидных смыслов к радости расшифровки смыслов, стоящих за ними. А радость узнавания — это и радость от подражания идее, что свойственно, например, театральной игре. «Искусство, — соглашается Г.-Г. Гадамер с Аристотелем, — какого бы рода оно ни было... есть род узнавания, когда вместе с узнаванием углубляется наше самопознание и доверительность наших отношений с миром»<sup>10</sup>. И здесь большую роль в интерпретации играет эмпатическое предпонимание «первой встречи» (В. Кайзер, Э. Штайгер)<sup>11</sup> с миром. Это первое молчаливое впечатление, где приоткрывается таящаяся истина, необходимо затем зафиксировать в словах и символах и вступить в диалог различных языковых описаний и стилей, где актуальной становится культура перевода. В переводе опять же важны не только знамиевые консультации, но личностные обмены ролями носителей языков и стилей.

Практическим примером педагогической феноменологии образовательной среды, непредвзятого восприятия данности места, культурного или природного ландшафта может служить разработанная и реализуемая автором совместно с М. Эпштейном деловая игра «Журналист».

Пожалуй, главным принципом в этой игре является принцип «здесь и сейчас». Он в своеобразном реалистическом аспекте связан с феноменологическим подходом, разработанным в своё время Эдмундом Гуссерлем и его последователями для описания структур сознания и процессов «жизненного мира»<sup>12</sup>. Согласно этому подходу, «поток сознания» человека рассматривается как таковой, в чистом виде, отвлеченно от нагруженного психологическими особенностями и культурной традицией восприятия мира. Поскольку «поток сознания» всегда «о чём-то» (т.е. интенционален), предметен, то при феномено-

<sup>8</sup> Гудков Л.Д. Метафора и рациональность. М., 1994. С. 119.

<sup>9</sup> См. Мазылу А.Д. Герменевтическая «одиссея» Поля Рикёра // Герменевтика: история и современность. М., 1985. С. 224.

<sup>10</sup> Гадамер Г.-Г. Искусство и подражание // Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного. М., 1991. С. 237.

<sup>11</sup> См. Куркина Л.Я. Герменевтика и «теория интерпретации» художественного произведения // Герменевтика: история и современность. М., 1985. С. 257–258, 266–269.

<sup>12</sup> См. Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. СПб., 2004; Шютц А. Смысловая структура повседневного мира: очерки по феноменологической социологии. М., 2003; Херрманн Ф.-В. фон. Понятие феноменологии у Хайдеггера и Гуссерля. Томск, 1997; Смирнова Н.М. От социальной метафизики к феноменологии «естественной установки». М., 1997; Филиппов А.Ф. Социология пространства. СПб., 2008.

логическом подходе он оказывается обращён «к самим вещам», например, к «местам» и «ситуациям» обыденной социальной жизни как они являются в некоем наивном, незашоренном стереотипами и идеологемами «здесь и сейчас» восприятии. Такое восприятие мира в виде «моментального снимка» («сей-час на новом месте») становится полезным и эвристическим в социальной аналитике вообще и во вдумчивой журналистике в частности. Обретается личностный, но при этом и в основном безоценочный взгляд на вещи и события как они есть сами по себе. Поэтому юным журналистам, ещё не загруженным профессиональными проблемами и шаблонами, взрослой культурой, присутствующим этот спонтанный и парадоксально субкультурный взгляд, оставляющий вне фокусировки всякий социальный «глянец».

Со своим наивным, «заземлённым» взглядом на социальный мир участники идут не проверять заданную в школе теорию, а вырабатывать собственную. Они осваивают такой метод социальных наук как «участующее наблюдение», дающее «чувство ситуации», помогающее в выработке гипотез, которые могут быть пересмотрены по мере роста знаний. Этот метод имеет игровую структуру и позволяет увидеть в официальных институциях и правилах неофициальное, в привычных, неинтересных местах непривычное и интересное. Нечто подобное происходит и в социально-феноменологических исследованиях этнометодологов (Г. Гарфинкель, А. Сикурел, Х. Закс, П. Мак-Хью и др.). Для них экстраординарные и ординарные события, действия и вещи одинаково важны.

В процессе социально-феноменологического журналистского исследования совершается двойная проблематизация, *растипизация*: через игру деконструируется профессиональный журналистский мир как «типизация второго порядка», а через ролевую «как бы журналистскую установку» во встрече «здесь и сейчас» с объектом повседневного «мира» деконструируется «типизация первого порядка». Тем самым приоткрывается подлинно бытийная природа социального порядка и в нём, как в зеркале, участники с радостью узнают и начинают осознавать личностно-значимые правила.

В такой социальной аналитике «мест», «миров» юные журналисты встречают и исполь-

зуют как «индексичные», так и «объективные выражения». «Индексичные выражения описывают объекты с точки зрения их особенных, уникальных качеств, и поэтому они связаны с контекстом, в котором они используются. Объективные выражения, напротив, описывают общие свойства своих объектов, то есть те, благодаря которым объект воспринимается как типический, как представитель типа и, следовательно, как свободный от контекста — по крайней мере, применительно к наличной цели того, кто так его описывает»<sup>13</sup>. В полуигровой (феномен именно «деловой игры») позиции «наивного журналиста-феноменолога» находят сочетание и те, и другие, совмещаются «бытовая» журналистика («типизация первого порядка») и «формальное» журналистское мышление («типизация второго порядка»). Причём в логике игры происходит чередование, как бы временная приостановка то одного, то другого. Феноменологический журналист начинает свою работу при встрече с «миром» «скорее с того, что видит, чем с того, что думает» (Дж. Сзес).

В экспресс-аналитике повседневной жизни, характерной для деловой игры «Журналист» важно впечатление «здесь и сейчас». Говорят «первое впечатление обманчиво», но это относится к нашей «естественной установке» восприятия социального мира, восприятия, обусловленного типичными обыденными правилами такого-то ценностного отношения к «месту» или «ситуации». «А, это просто развалины...», «Обычный завод — ничего особенного...», «Понаехали тут...» и т.д. — всё это взгляды на повседневные сцены жизни. Но всё дело в том, что в игре у участников «неестественная установка» восприятия, условно-ролевая установка ищущего смыслы журналиста. Они не только видят места-сцены в основном непрезентабельной или же привычно презентабельной социальной жизни как они есть сами по себе, но и пытаются расшифровать эти места, открыть их потаённые структуры и функции. И делают это юные журналисты в основном ещё без груза идеологем, без навязанных «знаниевых» шаблонов.

Школа далека от социальной повседневной практики, она представляет её в укрупнённом и по-

<sup>13</sup> Филмер П. Об этнометодологии Гарольда Гарфинкеля. // Новые направления в социологической теории. М., 1978. С. 336.

литически переработанном виде. А деловая игра «Журналист» проходит вне школьного обучения, вне учительской цензуры, вне иждивенческой позиции ученика. В ней есть личностная ответственность участников за характер своего пребывания в журналистской роли, есть риск и восторг живой встречи с неизведанным в ближайшем мире, есть самоактуализация в персональном и коллективном творчестве.

Экзистенциально-феноменологический подход в практике образования может быть представлен, например, в авторской методике «Гносеодрама» (В.В. Воробьев, В.Ю. Пузыревский).

Гносеодрама — это особая организационно-педагогическая форма поддержки (фасилитации) творческого познавательного процесса, центральное место в котором занимает вчувствование в познаваемый объект. Гносеодрама — это живой творческий исследовательский процесс, дающий в итоге не только рациональные знания об объекте, но и эмоционально-чувственный образ его, точнее сказать, дающий постижение объекта в его целостности и эмоционально-смысловой значимости для познающего субъекта.

Данная методика, являясь творческим познавательным процессом, соединяющим эмоционально-душевное постижение с рациональным познанием включает в себя:

- свободный личностный выбор объектов познания;
- элементы пластической и театральной импровизации;
- тренинг на вчувствование;
- игровую ситуацию «встречи» и «диалога» с объектом;
- выдвижение гипотез, процесс сбора, обработки и систематизации знаний, подтверждающих или опровергающих гипотезы;
- формирование представлений об объекте, как органическом целом на основании перевода с абстрактно-понятийного языка на язык образов;
- рефлексию чувств и мыслей, возникающих в процессе познания;
- предметно-практическое и теоретическое творческое созидание по поводу познаваемого объекта;
- межличностные диалоги, как соприкосновение, принятие и взаимное обогащение личностных образов Мира.

Организация повседневного учебного процесса как гносеодраматического связана с рядом трудностей. Во-первых, чтобы осуществить композицию гносеодрамы в её целостности, необходимо практически полностью изменить структуру классно-урочной системы.

Во-вторых, полноценно вводить гносеодраму в учебный процесс следует исключительно с первых классов, чтобы учащиеся осваивали эколого-эмпатические условия миропонимания на основе ранее пережитого опыта.

В-третьих, если и вводить отдельные элементы гносеодрамы в основной и средней школах, то необходимо это делать крайне осторожно, учитывая специфику конкретной учебной программы, социально-психологическую характеристику коллектива учащихся, склонность большинства из класса к самостоятельной учебно-исследовательской деятельности, что, естественно, определяется предшествующим опытом учёбы.

В-четвёртых, учитель, собирающийся применять элементы гносеодраматической образовательной технологии, должен иметь, хотя бы некоторый опыт участия в психологических тренингах, ставших более или менее известными в школах благодаря школьным психологам и различным семинарам и курсам по психологическому консультированию и психокоррекции.

В-пятых, учитель должен быть человеком творческим и жаждущим познания неизведанного в мире.

При встраивании отдельных элементов гносеодрамы в структуру традиционного урока важно соблюдать следующие основные принципы технологии личностно-значимого образования:

- принцип набора ассоциируемых с заданной учебной темой понятий и образов;
- принцип свободного выбора того, выраженного в понятии-образе объекта познания, который личностно-значим;
- принцип персонификации личностно-значимого объекта, вчувствования и актёрского перевоплощения в него как в персонаж гносеодрамы;
- принцип гносеотерапевтического диалога (от критического анализа к позитивному синтезу, от конфликта к согласию);

- принцип «самопознание через познание мира»;
- принцип «действие (drama)-образ-понятие».

На одном из уроков курса «Введение в философию» (X кл., 34 ч.), где в теме «Человек и мир» (12 ч.) рассматривался вопрос «Что такое человек?», многие десятиклассники из набора ассоциируемых ими с данным вопросом понятий и образов выбрали такие личностно-значимые для них, как «любовь», «мысли», «сердце» и «мозг». Учащимся было предложено персонифицировать эти феномены, вчувствоваться в них и от лица этих персонажей написать «автобиографии» и воображаемый диалог «обвинитель-обвиняемый» между противоположными по своей природе феноменами. Каждый из учащихся выполнял работу индивидуально. Цель состояла в том, чтобы школьники самостоятельно выявили диалектическую сущность человека, одновременно осуществляя собственный внутриличностный психосинтез. Методологическим основанием гносеотерапевтического диалога, способствующим достижению данной цели служили приёмы гештальт-терапии (Ф. Перлз, К. Наранхо) и психосинтеза (Р. Ассаджиоли).

Вот лишь некоторые из множества интереснейших работ:

### «Любовь»

(Катя А. — 10 кл.)

*«Никто не знает, когда я родилась. Думаю, что произошло это довольно давно, а точнее с появлением человека. Чем старше я становлюсь, тем сильнее я воздействую на людей. Мне кажется, что моё предназначение — это соединять людей, делать их счастливыми. Но некоторые из них играют со мной, создавая массу проблем. Мне не нравится, когда меня путают с сексом. Это неверно. Секс есть животное влечение людей друг к другу, а я нечто возвышенное и красивое, во мне нет ни пошлости, ни похоти, ни зла и тем более расчёта.*

*Я есть самое прекрасное чувство человека. Моя голубая мечта — сделать всех людей добрее, нежнее по отношению друг к другу. Я хочу, чтобы они трепетно относились ко мне.*

*Некоторые люди не верят в моё существование, — это, как правило, циники и/или*

*люди, разочаровавшиеся в жизни. Я хочу сказать им, что я существую. Вам всего лишь необходимо поверить в Меня и тогда вы будете счастливы».*

### «Любовь и Мысль»

(Александр А. — 10 кл.)

*— Я — Любовь! Я великое чувство, пылкое и немного безрассудное. Ты же, Мысль, полное отличие от меня. Ты иногда встречаешь и сеешь раздумье в моё прекрасное чувство. Иногда из-за тебя страдают и мучаются влюблённые люди. Из-за плохих мыслей может умереть моё чувство: великое, красивое — любовь.*

*— Но если бы не было меня, то люди бы любили безрассудно и из-за своей любви теряли бы рассудок. А некоторые совершали бы самоубийство при потере тебя, любовь. Я — Мысль — помогаю, но и где-то порчу любовь, препятствую тебе.*

*— Ты права, мысль, но не всегда, так как не бывает только хорошо или только плохо. Если ты есть, значит, ты очень нужна, не зря же тебя создали. И я говорю, что если мы соединимся, то люди и все остальные будут любить ещё сильнее и душевнее.*

### «Сердце и Мозг»

(Николай П. — 10 кл.)

**Сердце:** Эй, мозг, ты бесчувственный комок нервов! Ты думаешь, что нагрузки, которые ты даёшь, мне под силу; думаешь, что мне легко качать тут кровь? Ты там разложился в уютной коробке, а я здесь «работай без остановки!».

**Мозг:** Нет, сердце! Нет! Ты не право. Я тоже работаю без остановки. Я всё время отдаю приказы и команды. Слежу за тобой и за другими органами. Нагрузки, которые я даю, специальные для того, чтобы ты и весь организм в целом, развивался в лучшую сторону.

**Сердце:** Извини и не сердись. Ты и я — два очень жизненно важных органа, и ты выполняешь тоже большую работу.

Игровая гносеотерапевтическая драматизация в данных диалогах происходила исключительно в ментальном плане внутреннего мира учащихся. Однако при определённых условиях она могла быть организована и во внешнем вербальном и невербальном общении. Диалоги могли быть инсценированы

и тем самым прожиты учащимися коллективно и кинестетически.

Для учителя умело организовать такие инсценировки — проблема. Ведь он при этом должен выступать уже не только в роли простого ведущего, но быть включённым в процесс фасилитатором, гносеотерапевтом, сталкером. К сожалению, в русском языке нет точного аналога для обозначения этого иного качества учителя. В гносеодраме никто никого не учит, но все учатся переживанием встречи друг с другом и с познаваемым миром. Гносеодрама — это познавательно-действенное, эколого-эмпатическое отношение к воспринимаемому в себе, в других, в культуре и в природе.

После ролевого проигрывания диалогов «обвинитель-обвиняемый» и рефлексии возникших в ходе этого переживаний и мыслей можно устроить «встречу» с персонажами, где каждый из участников волен задать интересующий его вопрос, касающийся возникновения, развития, формы, свойств и функций представленного в персонаже изучаемого объекта. Конечно, большинство ответов будут приблизительными, неточными, мифологически окрашенными, поскольку в роли отвечающего персонажа будет один из учащихся. Однако эти ответы есть лишь повод поставить проблемные вопросы, сочетающие в себе уже известное и ещё неизвестное об объекте. Вопросы же стимулируют поиск ответов, выдвижение и проверку гипотез. Однако, выстраивая такой процесс и последовательно развивая его, мы уже выстраиваем полноценную композицию гносеодрамы, которая неизбежно ломает рамки и программные ячейки классно-урочной системы.

И всё же каждый этап целостной гносеодраматической композиции содержит отдельные приёмы и методы, которые могут быть самостоятельно применены и в рамках традиционного урока, и в рамках урока-модуля, и в познавательной внеурочной деятельности.

Так, выдвижение и ранжирование по степени достоверности и сложности проверки гипотез по поводу природы того или иного загадочного явления может происходить в микрогруппах на обычном уроке. Важно, чтобы каждая группа подошла к этому делу творчески, с доброжелательным вниманием к иным мнениям и к изучаемому явлению.

Например, у тех же десятиклассников после «встречи» с такими персонажами, как «душа» и «разум» возникли следующие проблемные вопросы (сформулировать помог учитель), на которые учащимся затем предлагалось выдвинуть предполагаемые ответы:

### «Душа»

- Как зарождается душа?
- Каковы форма и свойства души?
- Размножается ли душа?
- Почему возможно переселение души?
- Какие существуют доказательства существования души?
- Существует ли душа только у человека?
- Каким способом можно воспитывать и развивать душу?
- Смертна ли душа?

### «Разум»

- Когда и как появился разум?
- В чём отличие разума от ума?
- Каковы критерии разумности?
- Зачем людям разум? (Может, без него было бы лучше?)
- Каковы индивидуальные различия в организации разума?
- Где и когда заканчивается сила разума, его возможности?

Поэлементная апробация гносеодрамы как образовательной технологии вполне возможна в рамках традиционной классно-урочной системы. Наиболее способствует этому организация серии уроков в виде самостоятельной учебно-исследовательской деятельности учащихся по обоснованию или опровержению выдвинутых гипотез, касающихся изучаемого по программе того или иного явления действительности. Такая деятельность обычно реализуется в форме индивидуальных или микрогрупповых проектов с обязательным представлением в исследовательской группе и в классе.

Учителю важно помнить, что гносеодрама — это вовсе не забава новаторов от театральной педагогики и образования, централизованного на личности учащегося, а мотивационно-эвристический и гносеотерапевтический процесс эколого-эмпатического миропонимания, нацеленный на поддержку личности в её творческом самосозидании. □