



ИННОВАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ТРАДИЦИИ КУЛЬТУРЫ: ТОЧКИ СОПРИКОСНОВЕНИЯ

И. В. ГЕРАСИМОВА,
кандидат филологических наук,
начальник научно-исследовательского отдела НИРО
(Нижний Новгород)
pauka-niro@mail.ru

В статье рассмотрена сущность некоторых смысловых и идейных установок современного образования в русле их отражения на уровне ментальных черт русского человека, особенностей его языкового сознания. Источником для анализа послужили прецедентные тексты как фрагменты тезауруса национальной культуры.

The author of the article makes an attempt to regard some of the conceptual directions of the modern education in the aspect of their reflection by the Russian mentality, the peculiarities of Russian linguistic consciousness. The base for the analysis is the number of culture-marked texts as the representations of the national culture thesaurus.

Ключевые слова: *инновация, традиция, культура, прецедентный текст, концепт, языковое сознание, образование*

Key words: *innovations, traditions, culture, culture-marked text, concept, linguistic consciousness, education*

Категория инновационности, чрезвычайно активно и, главное, довольно удобно применяемая в современных научном и общественном дискурсах к широкому кругу философских, социальных, экономических и других явлений, после довольно бурного «всплеска» употребительности, пожалуй, начинает осмысляться носителями языка, приобретать более четкие семантические контуры.

В самом общем виде под инновацией понимают такое изменение, которое, будучи *внедренным* в ту или иную сферу общественной жизни, способствует: а) ее *кардинальному преобразованию* и б) *повышению ее эффективности* (А. И. Пригожин и др.); инновация в образовании предполагает *качественное* изменение самой *системы*, а не отдельных ее фрагментов — образовательных результатов, процессов и др. (Т. И. Шамова, П. Г. Щедровицкий и др.).

При этом нередко на ту или иную инновацию формулируется государственный заказ, облакаемый в форму «навязчивой полезности» и «нарочитой значимости» и поэтому отвергаемый потенциальными исполнителями рефлексивно — уже на уровне мотивационной готовности его выполнять. Вероятно, это связано с тем, что качественное изменение — атрибут любой образовательной инновации — в ряде случаев

Изнестная консервативность русского сознания (Н. А. Бердяев, И. В. Киреевский, А. С. Хомяков) предполагает критическое отношение ко всему внешнему, не освещенному определенной традицией и не возвращенному на ее почве.

идет вразрез с логикой постепенности и последовательности развития (как накопления количественных изменений) и представляет собой новую идею, закономерность, принципиально новую систему на месте старой и т. д.

Изнестная консервативность русского сознания (Н. А. Бердяев, И. В. Киреевский, А. С. Хомяков) предполагает критическое отношение ко всему внешнему,

не освещенному определенной традицией и не возвращенному на ее почве. Размышляя об этом в работе «Национальность и человечество» Н. А. Бердяев говорит о «трагическом столкновении культуры с темной стихией <...> иррациональной непросветленностью» [3], которые как раз и препятствуют тому, что в одном из современных исследований русской ментальности метко названо «надеванием на русский народ единственно правильной культуры — западноевропейской» [6]. Препятствуют, вероятно, в силу глубочайшей приверженности русского человека традиции и в общем равнодушном отношении «к творчеству новых форм» [там же]. Прошлое, напротив, идеализируется, «поскольку оно уже не эмпирично, а само по себе уходит в область идеального» [7, с. 253]: «Русский человек любит вспоминать, но не любит жить» (А. П. Чехов «Степь»).

Этим в значительной степени объясняется стремление теоретиков и практиков образования к изучению проблем психологической готовности педагога к реализации инновационной деятельности, исследованию глубочайшей перестройки стереотипов, связанных не только с технологиями и методами образования, но и его содержанием, его новыми целями (В. И. Журавлев, В. С. Лазарев, В. П. Ларина, М. И. Поташник, В. А. Сластенин, В. И. Слободчиков и др.).

Начиная с периода образовательных реформ 1990-х годов, довольно отчетливо звучит идея о заимствовании и активном развитии в России прозападной модели обучения, которая вопреки «победоносному шествию» по стране Болонского процесса, ЕГЭ и т. д. по-прежнему встречает противников как в среде специалистов, так и в широком кругу общественности. Складывается ситуация, при которой под колеса евро-американской модернизационной машины попадают та-

кие процессы, которые, в отличие от приведенных выше, с влиянием Запада никак не связаны. Речь идет не о частных — поверхностных и временных — технологиях, — их освоение и отработка, как правило, не затрагивают глубинных основ господствующей образовательной парадигмы. Здесь мы говорим о культуросообразных и национально специфичных способах оперирования и передачи образовательного знания, его оценки, которые интересны прежде всего потому, что образование, по справедливому замечанию В. И. Слободчикова, «оказывается самым масштабным и может быть — единственным социальным институтом, через который осуществляется трансляция и воплощение базовых ценностей и целей развития российского общества» [9].

В данной статье рассмотрена сущность некоторых смысловых и идейных установок современного образования в русле их отражения на уровне ментальных черт русского человека, его языкового сознания. Такая постановка вопроса, на наш взгляд, позволит выдвинуть гипотезу о потенциальной жизнеспособности современных подходов к образованию: плодотворно развиваться способна только та идея, которая укладывается в традиционную (национальную) систему ценностей и не противоречит ей. В противном случае она всегда будет восприниматься как инородная, привнесенная, чуждая и бессознательно отвергаться.

В числе обозначенных выше смысловых установок мы рассматривали некоторые ориентиры долгосрочного социально-экономического развития страны, обозначенные в соответствующей Концепции, и ключевые положения системно-деятельностного подхода как методологической основы реализации образовательных стандартов.

Фиксация элементов русской языковой картины мира осуществлялась нами посредством фрагментарного концептуального анализа прецедентных текстов русской культуры — пословиц и поговорок,

отражающих ключевой концепт «учеба». Объем исследованного материала составил 70 текстов. В обосновании выбранного подхода к интерпретации языковых явлений мы, вслед за Ю. С. Степановым, склонны видеть в культурных концептах способ и результат «вхождения культуры в ментальный мир человека», с одной стороны, и средство постижения им пространства культуры, — с другой [10].

Когнитивная область «учеба» в исследованных текстах взаимодействует с другими концептами как в рамках рассматриваемого образовательного поля (концепты «знание» «ум», «глупость» «разум», «понимание», «память» и др.), так и за его пределами. Семантические пересечения данных концептов нередко дают довольно интересный смысловой эффект.

Так, концепт «учеба» взаимодействует с концептом «время» и семантически родственными ему субконцептами «молодость», «старость». При этом довольно отчетливо проявляется свойственная русскому мировосприятию противоречивость, отмечаемая еще Н. А. Бердяевым «бинарная сущность» русского характера [4]. С одной стороны, время учения предстает как нечто протяженное, не связанное с конкретными этапами жизненного цикла: «Учиться никогда не рано и никогда не поздно», «Век живи — век учись», «Учиться всегда пригодится». Такое время воспринимается как недостаточно ценное в условиях его почти бесконечной длительности, оно предполагает возможность возврата и исправления ошибок, на которых, как известно, русский человек учится. С другой стороны, время учебы привязывается к конкретной хронологической точке, этапу жизни человека, а все остальное время рассматривается как упущенная возможность: «Кто учится смолоду, не знает на старости

В данной статье рассмотрена сущность некоторых смысловых и идейных установок современного образования в русле их отражения на уровне ментальных черт русского человека, его языкового сознания.

голоду», «Смолоду прореха — под старость дыра».

Современная образовательная парадигма выдвигает идею непрерывного образования, которая находит отражение в европейском «lifelong education» — образовании «через всю жизнь». Постановка этой проблемы в современном научном и образовательном дискурсах выходит за рамки педагогического контекста. Существенно расширяет их и социальный заказ образованию — «перейти к непрерывному индивидуализированному образованию для всех, необходимому для создания инновационной социально-ориентированной экономики, <...> формирования творческой социально-ответственной личности» [8]. Речь идет не о компенсации неполученных своевременно или полученных не в полном объеме — то есть не отвечающем логике изменений образовательного процесса — знаний и способов их применения (компетентностей). Исследования последних лет (М. А. Вейт, Б. С. Гершунский, Л. Л. Литвиненко, В. Н. Турченко, С. В. Резванов, К. Петерс, М. Черкасова и др.) ведутся скорее в русле философских и культурологических поисков глубинных механизмов реагирования человека на погружение его в измененный социальный контекст, «поток культуры», которые отчасти совпадают с вопросами профессиональной готовности человека на различных этапах его жизненного пути, но

Современная образовательная парадигма выдвигает идею непрерывного образования, которая находит отражение в европейском «lifelong education» — образовании «через всю жизнь».

в большей степени выходят за рамки этих вопросов. Очевидным становится, что изменению операциональных установок личности должен предшествовать

процесс преобразования целевых и смысловых установок (по В. Т. Чичикину [14]) его профессиональной деятельности, социальных, культурных и общечеловеческих ценностей.

На наш взгляд, именно в мотивационной области располагается в настоя-

щее время наибольшее число «механизмов торможения» процесса образования «через всю жизнь». Противоречия в восприятии данного феномена русским языковым сознанием выявил анализ корпуса прецедентных текстов русской культуры. С одной стороны, образование — ключевая витальная ценность («Наука хлеба не просит, а хлеб дает», «Наукой люди кормятся», «Наукой свет стоит, наукой люди живут»), способ удовлетворения важнейших жизненных потребностей и несомненный залог непреходящего социального благополучия («Кто грамоте горазд, тому не пропасть») — следовательно, «Учиться никогда не рано и никогда не поздно». С другой стороны, русский человек стремится «разбить» жизненный путь на периоды приобретения и применения знаний («Чему научился в молодости, то пригодится в старости»).

Вместе с тем исследованный нами корпус английских поговорок и пословиц (30 прецедентных текстов) позволяет сделать вывод об отсутствии в них подобного аксиологического конфликта. Принцип «live and learn» («живи и учись») пронизывает выбранный текстовый массив и не встречает смысловой конкуренции в других пословицах и поговорках. Иными словами, утилитарная ценность знания непреходяща, она одинаково высока в различные периоды жизни человека, вероятно, потому, что в английской языковой картине мира линейность времени и его изменчивость от одного отрезка к другому актуализированы в большей степени, чем темпоральная цикличность — непрерывная повторяемость, возвращение на круги своя, в отличие от русского языкового сознания, где время (веремья, веретено). Жизнь англичанина не столь четко сегментирована на фрагменты молодости и старости, поскольку темп ее изменения гораздо более высок. «В России время течет медленнее, чем в Европе» [11, с. 82], отчего (судя по поговоркам) «расплывчатость русского часа» [7,

с. 254]. «Делу время — потехе час» — «вот в этом вся суть: у нас, русских, нет внутреннего понятия о времени, о часе, о "пора". Мы и слова этого почти не знаем. Ощущение это чуждо» [5, Т. 1, с. 434].

Концепт «учеба» в рамках исследуемого нами текстового массива довольно активно взаимодействует с концептами «знание», «наука», «дело» и «польза». При этом отчетливо проявляется стремление русского языкового сознания к отвержению отвлеченного знания, так называемой «учености»: «Диплом имеет, а дела не понимает», «Всему учен, только не изловчен», «Книги читай, а дела не забывай» и т. д. Высокая значимость прикладного знания, знания-умения, примененного на практике, семантика осознанной деятельности, стержневая для рассматриваемых текстов, обуславливают взаимодействие интеллектуальных и материально-утилитарных ценностей в русской языковой картине мира. В этом заключается уникальность русского ума как «инструмента для поиска выхода из сложнейших жизненных ситуаций», как «основы жизни, на которой стоит человек, <...> как вместители самых различных душевных свойств, включая совесть», как ума, проявляющегося в действии [7].

Результаты анализа свидетельствуют о том, что «знание» в отвлечении от «дела» воспринимается русским человеком скорее в качестве некой эстетической (то есть в большей степени внешней) ценности, способной создать образ, произвести впечатление; становящейся своего рода метафорой красоты, например: «Красен обед пирогами, река берегами, а сходка головами», «Красна птица перьем, а человек ученьем». «Оживает» такое знание в процессе его применения, что, в известной степени, отвечает основным принципам теории деятельности в образовании — прежде всего развития, активности познающего субъекта, интериоризации как механизма усвоения общественно-исторического опыта и др.

Федеральные государственные образовательные стандарты ориентированы на «формирование готовности к саморазвитию», «активную учебно-познавательную деятельность», «развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий» — иными словами, освоение и присвоение не только предметного, но и орудийного знания [12].

Прежде всего — в процессе самообразования — присвоения отвлеченного знания, его «овеществления», «опредмечивания» в форме конкретного навыка, когда «компетентность как объективная характеристика реальности» становится «компетентностью как характеристикой личности» [2]. Такой подход отвечает представлению ряда ученых об инновационном образовании как «развивающем и развивающемся образовании», направленном на становление человека, «способного к самообразованию, а тем самым и к саморазвитию» [9].

Практическая деятельность и опыт являются ключевыми обучающими факторами в английской языковой картине мира: «Experience is a good teacher» («Опыт — хороший учитель»), «Experience schools all careless fools» («Опыт учит всех нерадивых дураков») и т. д. Лексическим репрезентантом концепта «учеба» в английских прецедентных текстах в большей степени выступает глагол «to learn», маркирующий активность субъекта обучения, его инициативу в получении знания. Так, во взятом нами для анализа корпусе текстов около 57 % пословиц и поговорок связано с лексемой «learn» (учиться; учить (что-либо), научиться (чему-либо); узнавать.); 27 % — с лексемой «to teach» (учить, обучать; преподавать; приучать) и 6 % — «to school» (обучать (чему-либо), натаскивать (в какой-либо области)), которые задают объектную (то есть пассивную) позицию обучающегося.

Концепт «учеба» в рамках исследуемого нами текстового массива довольно активно взаимодействует с концептами «знание», «наука», «дело» и «польза».

Лексическими репрезентантами концепта «учеба» в русской языковой картине мира являются «обучение», «учение», которые также характеризуют данный процесс как динамичный, осуществляемый активным субъектом [1]. Однако, как показывают результаты нашего исследования, поляризация субъекта и объекта обучения в русском языковом сознании наиболее отчетлива. Фигура человека, передающего знание, не только авторитетна, но и способна определять успех обучения или его неудачу: «От умного научишься, от глупого разучишься», «По ученику и об учителе судят», «Живое слово дороже мертвой буквы» и т. д. В концепции П. Флоренского это «национальное предпочтение» получать знание «из уст его носителя» выражено как стремление ко всему «живущему, живому, существующему» [13]. Имманентное желание русского человека увидеть «непосредственно-личное отношение» (по выражению В. В. Колесова) в обезличенном и отвлеченном знании бессознательно препятствует принятию «безличных» форм и технологий обучения, снижая их «разрешающую силу» в области проектирования социальной среды развития обучающегося.

Понимание «учебы» как процесса, обеспечивающего жизнедеятельность и благополучие человека, несовместимо для русского человека с идеей быстроты, поспешности приобретения знания и, конечно, его поверхностности. В этом заключена уникальность оценки русским человеком результата обучения: не успех* европейца (от слова «успеть», идея количественного накопления), а некое интегративное качество личности — ее духовный рост и обогащение («Азбука — к мудрости сту-

Лексическими репрезентантами концепта «учеба» в русской языковой картине мира являются «обучение», «учение», которые также характеризуют данный процесс как динамичный, осуществляемый активным субъектом.

* Failure teachers success (неудачи учат успеху).

пенька», «Ученье в счастье украшает, а в несчастье — утешает») и социальное устройство («Наука — верней золотой поруки»).

Думается, в полемике между типами образовательного знания — фундаментальным и прикладным, теоретическим и практико-ориентированным — в современном педагогическом дискурсе происходит не что иное, как разговор о свойствах этого знания и качестве его передачи, точнее — методическом мастерстве перевода одного во второе, технологической и дидактической грамотности педагога и мотивационной готовности ее совершенствовать в новых условиях. В той степени, в которой русская ментальность не принимает бездеятельную ученость («Не нужен ученый, а нужен смышленный»), она противопоставит и поверхностному, неосновательному знанию, например: «Недоученный хуже неученого», «Повторенье — мать ученья», «Идти в науку — терпеть муку. Без муки нет и науки». Отражение такого подхода встречаем и в рассматриваемых английских текстах: «Better untaught than ill-taught» («Недоученный хуже неученого»).

Восприятие мира, отраженное «в категориях и формах родного языка» [7], или языковая ментальность, предлагает нам богатую сокровищницу смыслов, которые формируют то или иное коллективное (национальное) сознание и управляют им. Многообразие этих смыслов, вероятно, никогда не будет сведено к унифицированному набору стратегий — в том числе образовательных. Предложенный в настоящей статье подход представляет собой одну из возможных попыток проверки образовательной идеи «на перспективность».

Предпринятая в настоящей статье попытка рассмотреть «инновационное» по отношению к «традиционному» под углом отражения данных категорий русским языковым сознанием и фиксации в прецедентных текстах как фрагментах тезауруса культуры позволили сделать следующие выводы.

Культурологический и аксиологический аспекты модернизации образования

Русская и западная (английская) картины мира не тождественны по признаку восприятия и осмысления самого процесса обучения и его результата — образовательного знания. Следовательно, проекция прозападных моделей образования на российскую почву должна осуществляться не ситуативно-бессознательно, а системно — с учетом механизма и возможных рисков ее адаптации не только к существующим образовательным закономерностям (то есть с учетом внутренних системных связей), но и национальным особенностям, культурной парадигме (принимая во внимание совокупность внешних связей образовательной системы). Иначе такие квазипреобразования, нацеленные скорее на развитие общих, универсальных особенностей человека, останутся идеями, которые беспрепятственно технологизируются на Западе, а в российской образовательной действительности нередко так и остаются концепциями, стратегиями.

В поисках ответа на вопрос о способах искусственного взращивания инновации на почве образовательной традиции* необходимо, на наш взгляд, помнить о том, что создание и развитие новых образовательных форм, технологий и нового образовательного содержания не должны сокращать, видоизменять или препятствовать тому культурно-историческому обмену, той трансляции ключевых смыслов, которые составляют основу социального развития личности. В противном случае — необходимо признать закономерность и вполне ожидаемым общество субъектов инновационного образования на языке культуры, отдаленно напоминающей традиционную.

Русская и западная (английская) картины мира не тождественны по признаку восприятия и осмысления самого процесса обучения и его результата — образовательного знания.

* Полагаем, что под инновацией следует понимать качественное изменение системы, а следовательно, оно а priori не естественно-поступательное, а именно искусственное.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абзуддинова, Г. К.* Метафоризация когнитивной области «учеба» в русском языке : дис. ... канд. филол. наук / Г. К. Абзуддинова. — Тобольск, 2011.
2. *Асмолов, А. Г.* Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов // Педагогика. — 2009. — С. 18—22.
3. *Бердяев, Н. А.* Национальность и человечество / Н. А. Бердяев // Судьба России. — М., 1918. — С. 93—101.
4. *Бердяев, Н.* Русская идея / Н. Бердяев. — М. : АСТ ; Астрель ; Полиграфиздат, 2010.
5. *Гиппиус, З.* Дневники : в 2 т. / З. Гиппиус. — М., 1999.
6. *Касьянова, К.* О русском национальном характере / К. Касьянова. — М., 1994.
7. *Колесов, В. В.* Русская ментальность в языке и тексте / В. В. Колесов. — СПб. : Петербургское востоковедение, 2006.
8. Распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года (с изменениями и дополнениями) // URL: <http://base.garant.ru/194365/#ixzz2yHbEtFbL>.
9. *Слободчиков, В. И.* С какими проблемами могут столкнуться практики при строении инновационной системы / В. И. Слободчиков // URL: <http://www.in-exp.ru/archive/125-vved-in-probl.html>.
10. *Степанов, Ю. С.* Константы: словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. — М. : Академический проект, 2001.
11. *Фархутдинова, Ф. В.* «Взглянуть на мир сквозь призму слова»: опыт лингвокультурологического анализа русскости / Ф. В. Фархутдинова. — Иваново, 2000.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт // URL: <http://standart.edu.ru>.
13. *Флоренский, П. А.* Сочинения / П. А. Флоренский. — М., 1996. — Т. 2.
14. *Чичикин, В. Т.* Структура и регуляция профессиональной готовности педагога физической культуры : монография / В. Т. Чичикин. — Н. Новгород : НИРО, 2011.