

УДК 165.62

С. В. Волкова

Петрозаводский государственный университет

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ СМЫСЛА В ПЕРСПЕКТИВЕ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Прослеживаются ключевые вехи понимания феномена смысла в философии Э. Гуссерля и М. Хайдеггера. Актуальность обращения к этой теме объясняется перенасыщенностью современного образования информационными технологиями. Рассмотрение таких феноменологических структур человеческого сознания и бытия, как интенциональность, забота, соотносится автором с потребностью в гуманизации современного образования и придании ему личностно-смысловой направленности.

Феноменология, смысл, интенциональность, забота, личность, образование, знание

Одной из самых ярких тенденций современного общества на рубеже XX–XXI вв. стало распространение различного рода информационных технологий. Признавая объективный характер этой тенденции, связанной с нарастающей компьютеризацией человеческой жизни, философы с сожалением и тревогой отмечают одно весьма негативное обстоятельство: «Мы живем во Вселенной, где все больше и больше информации и все меньше и меньше смысла» [1, с. 95]. Откликом и своего рода продолжением этой мысли, принадлежащей Ж. Бодрийару, может служить замечание отечественного философа В. Савчука: «Информация как встраивание в готовую структуру, естественно, не несет в себе эффектов того длительного, и порой мучительного процесса, который сопровождает формирование системы знаний, убеждения, веры. В пределе информация стремится быть безучастной к судьбе и переживаниям ее носителей» [2, с. 95].

Вероятно, мы не ошибемся, если отметим, что одной из сфер общества и культуры, болезненно ощущающих на себе процессы информатизации, оказывается образование. Образование, которое по сути своей обращено непосредственно к человеку, принимает сегодня все более отчужденный характер. Сказанное означает, что образование все чаще рассматривается сугубо с утилитарной точки зрения – в качестве приобретения знаний и умений, необходимых для овладения определенными технологиями, выполнения узкопрофессиональных функций. Это во-первых. А во-вторых, та лавина информации, которая обрушивается на головы учащихся, выступает для самих учащихся как формальное знание, скорее общепринятое, чем имеющее непосредственное отношение к их собственной деятельности, что неизбежно приводит к отчуждению учащихся от учебной деятельности, ее предметного содержания.

С учетом сказанного неудивительно, что многие современные исследователи видят преодоление кризисных явлений в образовании на путях развития условий, направленных на актуализацию смыслопоисковой деятельности учащихся, а само образование понимают как «универсум смыслов» [3]–[5]. В свете высказанных соображений для современной философии образования становится актуальным исследование категории смысла. Далее

рассмотрим то понимание смысла, которое сложилось в феноменологической философии, и постараемся показать значение, которое оно может иметь для продумывания логики и направленности современного образования. При этом учитывая, сколь богатой и сложной является палитра феноменологической философии, обратимся к рассмотрению лишь одной ее идеи – интенциональности Э. Гуссерля и той модификации, которую она получает в философии М. Хайдеггера.

Безусловно, исходным пунктом для оформления феноменологической концепции смысла стала философия Э. Гуссерля. Отталкиваясь во многом от интенций Р. Декарта, который в свое время занимался поиском абсолютных и безусловных оснований как для философии, так и для знания в целом, Гуссерль вновь, уже в XX в. ставит перед собой задачу найти аподиктические истины, на которых должны покоиться основания любых наук. В одном из главных своих сочинений «Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии» он разрабатывает метод получения аподиктического знания. Этот метод Гуссерль называет феноменологической редукцией. Сутью феноменологической редукции является попытка воздержаться от суждения о существовании всего того, в чем можно усомниться. Так, в момент восприятия некоего предмета можно сомневаться, существует ли он за пределами сознания. И тем не менее, если мы видим перед собой этот предмет, то без колебаний можем утверждать, что достоверно само *сознание видимого*. Эту направленность сознания на предмет, в которой он сознается в качестве воспринимаемого, безотносительно существования его за пределами сознания (так сказать, «на самом деле») Гуссерль называет интенциональностью. Именно интенциональность и неотделимые от нее интенциональные объекты или феномены составляют, по мнению немецкого философа, сферу аподиктического знания.

Введение Гуссерлем понятия интенциональности позволило ему сосредоточиться не на анализе объекта самого по себе, а на интенциональных актах сознания, в которых этот объект конституируется. При этом существенно, что интенциональность становится у Гуссерля той силой, которая координирует и синтезирует различные акты сознания, лежащие в основе конституирования мира. Собственно интенциональное отношение – это и есть акт придания смысла или значения предмету. Тем самым смысл обретает статус трансцендентальной реальности в ноэтико-ноэмагической структуре сознания. С феноменологической точки зрения это означает, что, с одной стороны, смысл есть ноэзис, т. е. деятельность, активность сознания, а с другой – он ноэма, т. е. та нематериальная устойчивая форма, которой сознание снабжает и удерживает текучее и разрозненное психическое содержание. Таким образом, коль скоро смысл интенционально содержится во внутренней сфере воспринимающей, мыслящей, оценивающей жизни сознания, то человек, согласно Гуссерлю, не может познавать, «оценивать в опыте мир, который не имеет смысла и значимости в нем самом и из него самого» [6, с. 78]. Феноменологический лозунг «к самим вещам» и означает поэтому требование обратиться к смыслам и трансцендентальной субъективности в качестве основы их конституирующей.

В целом уже на этом этапе можно отметить, какие изменения претерпит теория и практика образования в связи с ориентацией на феноменологическое понимание смысла. Прежде всего, в основу проектирования учебно-воспитательного процесса должно быть положено представление о смысле как понятии имманентном духовному бытию человека и способствующем наиболее адекватному описанию этого бытия. При этом, как уже отмечалось, один из главных фактов, на который указывает феноменология, – это факт конституирования смысла, а не его автоматическое присутствие в слове или сознании индивида.

Конкретно по отношению к процессу обучения это означает не усвоение знания как такового, а *извлечение* из конкретного элемента содержания образования собственного, личностного знания, не усвоение заданной извне оценки, а *построение* собственного оценочного суждения, не выполнение предписанной деятельности, а *выработка* ее индивидуального стиля, способа самовыражения через эту деятельность. Таким образом, процесс обучения окажется эффективен и значим для личностного становления учащихся только если он будет организован как процесс открытия и реализации учащимися собственных смыслов.

Предпринятое Гуссерлем феноменологическое начинание нашло свое дальнейшее продолжение (правда, с существенными изменениями) в философии М. Хайдеггера. Называя свою философию фундаментальной онтологией, Хайдеггер обращает внимание, что всякое интенциональное теоретическое отношение, толкующее сущее как предмет, само изначально фундировано в отношении небезразличного, озабоченного попечения. В самом деле, ведь возможность относиться к сущему как к наличному в своей оформленности предмету существует только там, где это сущее уже стало небезразличным для нас, где оно уже вовлечено в сферу нашей заботы. Данное обстоятельство свидетельствует о том, что исходный способ бытия человека – это не сознание, отстраненно-теоретически созерцающее мир как совокупность предметов, а то, что Хайдеггер назвал *Dasein* – присутствие, существующее способом бытия-в-мире, где сам мир явлен прежде всего как средство, утварь – сущее, задевающее *Dasein* в его заботе [7, с. 67–68].

Таким образом, коль скоро не интенциональность, а забота является истинно первым способом доступа к сущему, то и смысл будет определяться исходя из онтологии «подручного», а не «наличного» сущего. Берущая начало от греков и унаследованная Гуссерлем онтология наличного, трактует смысл как «единящее единство», форму. В самом деле, как уже отмечалось, по Гуссерлю, суть интенционального отношения состоит в том, что сознание снабжает предмет смысловым единством или ноэмой. Придание предмету смыслового единства собственно и делает предмет предметом, составляет основу идентификации предмета. В свою очередь сам смысл формируется в сознании благодаря изначальному свойству сознания – синтезу. Сознание, таким образом, не отражает, но конструирует вещи, ставит их перед собой, и «превращает» в налично-сущее – предметы. Между тем для Хайдеггера подобное понимание смысла становится неподходящим и прежде всего потому, что сущность вещи определяется в онтологии подручного не через ее «чтойность», а через ее «для того чтобы». Если говорить языком классической философии, то утварь – средство, вовлеченное в обращение не ради исполнения *своего* эйдоса, но ради другого. В этой связи и сущность сущего заключается не в форме, собирающей *многое* в *одно*, а в *отсылке*, направляющей *от* одного к *другому*. [8, с. 289–290].

В свою очередь применительно к категории смысла различие онтологии наличного и подручного означает следующее: в отличие от интенциональности, придающей вещам «завершенное смысловое единство», забота открывает вещи в горизонте бесконечного доопределения смысла. По сути, у Хайдеггера складывается герменевтическое понимание смысла, в котором смысл раскрывает себя не в присутствии целого, неделимого эйдоса (формы, ноэмы), но в цепи интерпретируемых взаимоотношений и взаимоопределений. Обратим внимание на проекцию этой трактовки смысла на плоскость образования.

Поскольку природу смысла характеризует момент незавершенности, открытости, то и реализация учащимися смыслов в учебной деятельности не одноразовый акт. По своей природе смысл нуждается в постоянном воссоздании со стороны субъекта в процессе учения.

Поэтому созидание смыслов в процессе учения рассматривается как повод к постоянному внутреннему движению учащихся, рождающий постоянный импульс к самоизменению, самосовершенствованию в учебном процессе. Кроме того, открытость и незавершенность смысла, на которую указывают исследователи, стимулирует учащихся к неустанной рефлексии, к постоянному сомнению в истинности однажды найденных решений, к переосмыслению усвоенных знаний, ценностей, к вычерпыванию все новых смыслов из содержания образования. Созидание учащимися смыслов в учебной деятельности позволит им оставаться открытыми для новых знаний, преодолевать стереотипы мышления, расширять пространство сознания, приобретая умение реализовывать в процессе учения собственные смыслы.

В связи с тем, что смысл ищется и находится человеком в результате экзистенциальных усилий, должна измениться и стратегия деятельности учителя. Из носителя конечного, достигнутого знания он превращается в посредника между учеником и культурой, создавая особые поля напряжения и вовлекая учащихся посредством личного общения в ситуацию мышления. Позицию учителя в этой связи можно определить как позицию «учителя-психомайевта» – того, кто помогает свершиться высвобождению чего-то нового к бытию, того, что может быть рождено только самим учеником, ибо лишь то, что создается, творится самим учеником, обладает для него смыслом.

Итак, суммируем все сказанное и подведем некоторые итоги. Наше обращение к феноменологической философии свидетельствует о том, что столь сложный феномен как смысл может быть изучен лишь при учете предметно-теоретической множественности точек зрения. В этой связи были выделены наиболее существенные из них, принадлежащие Гуссерлю и Хайдеггеру. Общим и объединяющим для этого началом явилось понимание взаимосвязи смысла со структурами человеческого бытия. В самом деле, шла ли речь об интенциональности или заботе, всякий раз подчеркивалось, что смысл нельзя дать или создать за самого человека. Смысл не является результатом внешних воздействий, его конституирование в актах синтеза есть факт активного самоличного участия человека.

Далее, как уже отмечалось, благодаря феноменологии, смысл выступает формой связи между содержательными элементами сознания и из-за своей синтетической природы он предстает в качестве основания, конституирующего внутренний мир человека, составляя «ядро» личности. При этом важно, что смысл хоть и является продуктом духовной деятельности человека, но тем не менее не относится к его внутреннему обладанию. Смысл постоянно рассеивается и потому подлежит непрерывно возобновляемому усилию быть раскрываемым и осуществляемым заново. В этой связи производство смысла человеком напрямую связано не только (и даже не столько) с выражением, но и воссозданием самого себя, построением собственной личности.

Все сказанное позволяет нам предположить, в чем должна состоять идейная направленность современного образования.

В целом, отталкиваясь от специфики феноменологической философии, можно сказать, что дальнейшее совершенствование концепций обучения должно быть связано с усилением их личностной направленности, созданием условий для развития ценностной, личностно-смысловой сферы учащихся. Пожалуй, наибольшие возможности для этого предоставляет концепция централизованного на ученике образования (student-centered-education) (К. Роджерс), а так же получившая широкое распространение в отечественной литературе концепция личностно-ориентированного образования (Н. А. Алексеев, Е. В. Бондаревская,

С. В. Кульневич, В. В. Сериков, И. С. Якиманская). Реализация идей центрированного на ученике подхода в обучении связывается исследователями с признанием ученика субъектом собственного личностного развития, центром сосредоточения смыслообразующих источников бытия, ресурсов собственного духовного роста и механизмов самоактуализации, с предоставлением учащемуся свободы в учении, которое ведет не к снижению, а к повышению качества его знаний, поскольку в этом случае поисковая активность идет «от ребенка», и происходит «значимое для него учение» (К. Роджерс). Знания и умения при центрированном на ученике подходе выступают одной из составляющих общей системы развития личности. Однако главным признается не освоение программных знаний, а знания, обращаемые учителем непосредственно к личности, ее проблемам, к опыту личностного созидания, смыслов творчества, самоорганизации, т. е. не предметные требования, а педагогическая поддержка. Процесс овладения знаниями происходит в акте сознания, требующем личных усилий, в результате сложной внутренней деятельности, в процессе которой надо не только мыслить, но и «экзистировать». Следовательно, для личностно-центрированного обучения характерна целевая установка на формирование личности креативного типа, для которой творчество, «выход за свои пределы» в процессе учения становится способом бытия, личностного осуществления. Такая ориентация на развитие ученика как личности и активного субъекта деятельности предполагает и соответствующую стратегию деятельности учителя, который не столько передает содержание знаний, и формирует соответствующие им умения и навыки, сколько создает условия для их творческого усвоения, для реализации творческих сил ученика. Учитель в контексте центрированного на ученике образования стремится использовать содержание образования для развития личности учащихся, формирования у них опыта «быть личностью» (В. В. Сериков).

Кроме того, центрированный на ученике подход предполагает совершение учащимся герменевтического усилия. В плане обучения эта идея означает включение учащихся в особый вид познавательной деятельности, которая направлена не столько на усвоение системы знаний и способов деятельности, результатом которых должно стать овладение миром, сколько на понимание и осмысление мира и самого себя, предполагающих более емкие и целостные отношения субъекта образования с этим миром. Таким образом, герменевтическая ориентация центрированного на ученике подхода к обучению создает благоприятную среду для самовыражения, а также для переживания и сопереживания иных смыслов, воспитывающих чувство притяжения Другого как субъекта смыслопорождения, создавая тем самым условия для гуманистических форм коммуникации в процессе обучения.

Следует принять во внимание, что реализация идей личностно-центрированного подхода требует пересмотра одной из глубинных предпосылок педагогики – представления об однородности и континуальности (т. е. непрерывности) того пространства-времени, в котором разворачивается процесс обучения. Как заметил отечественный феноменолог М. Мамардашвили, в классической педагогике широкое распространение получило представление о возможности переноса знаний из одной головы в другую, от одного субъекта к другому. Такое представление основывалось на допущении существования некоторой единой, однородной системы отсчета. Согласно этому допущению смысл высказывания, сформулированного учителем в данной точке пространства и времени, остается *тем же самым* и для ученика, находящегося в другой точке пространства и времени, ибо в соответствии с этим допущением и учитель, и ученик принадлежат одному, единому хроно-

пу. Следовательно, главным условием возможности переноса знаний из одной точки пространства в другую (из одной головы в другую) оказывается положение о непрерывности того поля наблюдения, в котором это знание существует и тем или иным образом транслируется. Теоретическую несостоятельность указанного допущения М. Мамардашвили усматривал в том, что представление об однородной системе отсчета применимо только к наблюдению физических явлений, которые действительно не имеют «своего» пространства и времени, тогда как сознательные явления, к которым относятся события знания и понимания, тем и отличаются от физических, что «экранируют себя и от своего агента (ученика), и от внешнего наблюдателя (учителя), не совпадая по своему содержанию с содержанием, переводимым в термины единой или универсальной системы отсчета, охватывающей весь мир» [9, с. 32].

Таким образом, следуя феноменологической философии, можно сказать, что сама реальность, в которой разворачивается конституирование смысла, является дискретной (прерывной) в отличие от реальности явлений физических. Следствием такого вывода выступает в свою очередь тот факт, что если представление об однородной и единой системе отсчета допускает, что время на преобразование и трансформацию знаний, сообщаемых учителем ученику, можно и не учитывать (т. е. преобразования предполагаются свершившимися, мгновенными), то представление о дискретной системе отсчета исходит из обратной посылки, а именно – необходимости достраивания учеником сообщаемого ему знания. Знание должно как бы заново родиться в сознании ученика, только тогда оно станет его частью и руководством к осмысленному действию.

Далее, если специфике феноменологического понимания смысла более всего релевантна концепция личностно-ориентированного образования, то и само бытие личности должно осмысляться в феноменологическом духе. Поясним сказанное. Порой даже беглого взгляда достаточно, чтобы увидеть, что традиционно деятельность учащихся в процессе обучения выглядит так, что учащиеся воспроизводят одни и те же навыки (определенный их набор), действуют по ставшим уже традиционными схемам, воспринимая мир сквозь призму заданных извне концептуальных схем, т. е. «для себя» (М. Мамардашвили). По сути за этим монотонным длением себя механически воспроизводимыми действиями, детерминированными внешней стимуляцией, прямыми предписаниями учителя стоит логика самоистолкования себя по образу «налично-сущего» (М. Хайдеггер), одного из предметов эмпирического мира. Между тем феноменологическая философия запрещает подобного рода истолкования. В самом деле, говорим ли мы о феноменологии чистого (трансцендентального сознания) Гуссерля или *Dasein* (здесь-бытия, присутствия) Хайдеггера, речь идет о том, что конституирующая смысл деятельность требует прерывания автоматизма дления субъектом себя. В рамках феноменологии смысла бытие личности осмысляется не в логике некоего внутренне завершенного, равного себе предмета – субстанции, а в логике события – акта трансцендирования, т. е. производства человеком себя в поле непрерывно возобновляемого усилия и напряжения.

Наконец, обратим внимание на еще одно важное следствие, которое вытекает из феноменологического понимания смысла и которое может иметь значение для теории и практики образования, а именно: познание в процессе обучения осуществляется не только (и не столько) на основе природой данных органов, а органами, ставшими в пространстве самого познания. Речь идет о том, что отечественный исследователь А. А. Ухтомский назвал «функциональными органами» [10, с. 95]. Ухтомский определяет функциональные органы

как всякое временное сочетание сил, способное осуществить определенное достижение или распределение активностей в пространстве и времени (хронотоп). Он уподоблял его динамическому, подвижному деятелю. Ухтомский подчеркивал, что это новообразования, возникающие в активности индивида. Функциональные органы ни в коем случае не могут быть отождествлены с анатомо-морфологическими. Это искусственные артефактические конструкции, посредством которых происходит личностное (духовное) развитие человека через конституирование и усиление природных механизмов психики и перевод ее на другой уровень. Таким образом, смысл в рамках его феноменологического понимания как раз и выступает таким функциональным органом, порождающим не только новые структуры знания и сознания, но и способствующим личностному развитию человека [11]. И действительно, подобно тому, как смысл никогда не дан, но всегда задан, так и функциональные органы никогда не совпадают с органами, данными нам природой. Это в свою очередь означает, что и смысл, и функциональный орган маркируют одно и то же поле духовного напряжения, являющееся не естественной частью человеческого существа, но искусственной, т. е. возвращенной и построенной самим человеком.

Итак, смысл должен войти «в кровь и плоть» самого образования, определив его структуру, логику действия учителя и стратегию организации всего образовательного процесса. Только тогда образование станет условием развития человеческого потенциала, а не человеческого ресурса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Baudrillard J. In the shadow of the silent majorities or The End of the Social and Other. New York: Seabury, 1983. 128 p.
2. Савчук В. В. Конверсия искусства. СПб.: Петрополис, 2001. 288 с.
3. Сенько Ю. В., Фроловская М. Н. Педагогика понимания: учеб. пособие. М.: Дрофа, 2007. 192 с.
4. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие. Ростов н/Д: Учитель, 1999. 560 с.
5. Зинченко В. П. Живое Знание: психологическая педагогика: материалы к курсу лекций. Самара: Изд-во Самар. ГПУ, 1998. 216 с.
6. Гуссерль Э. Картезианские медитации / пер. с нем. Д. В. Складнева. СПб.: Наука, 1998. 315 с.
7. Хайдеггер М. Бытие и время / пер. с нем. В. Б. Библихина. М.: Ad Marginem, 1997. 450 с.
8. Черняков А. Г. Онтология времени. Время и бытие в философии Аристотеля, Гуссерля и Хайдеггера. СПб.: Высш. религ.-филос. шк., 2001. 450 с.
9. Мамардашвили М. К. Классический и неклассический идеал рациональности. М.: Лабиринт, 1994. 90 с.
10. Ухтомский А. А. Избранные труды. Л.: Наука, 1978. 358 с.
11. Волкова С. В. Смысл как «функциональный орган» личности // Вестн. Тихоокеан. гос. ун-та. 2014. № 1 (32). С. 289–296.

S. V. Volkova

Petrozavodsk State University

PHENOMENOLOGY OF MEANING IN PROSPECT OF EDUCATION PHILOSOPHY

The concept of sense in philosophy of E. Husserl and, M. Heidegger is under investigation. The research is relevant due to oversaturation of modern education by information technologies. In this context, the article deals with the relationship between intentionality, care as phenomenological structures of a human being and the need for humanization of modern education.

Phenomenology, meaning, intentionality, care, education, person, knowledge