
ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ОНТОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

Т.Е. Владимирова

*Институт русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова,
Российский университет дружбы народов*

В центре внимания настоящей статьи языковое бытие, в котором формируется национальная языковая личность со свойственным ей миропониманием и отношением к миру. Изучение онтологической связи языкового бытия и национальной языковой личности рассматривается как «точка роста» гуманитарных наук и основа системы российского образования.

Ключевые слова: языковое бытие, национальная языковая личность, картина мира, смысл жизни, экзистенциальный, образовательная парадигма, целостный подход, информация.

«Расцвет и цель всякой истинной философии есть педагогика в ее широком понимании в качестве учения о формировании человека».

В. Дильтей

Язык – исторически сложившаяся форма нашего бытия и источник развития личности. Однако изучение бытия в рамках философии и психологии нередко оставляет язык на обочине своего исследовательского поля. В свою очередь лингвистика, перейдя с принятием антропологической парадигмы от анализа системных свойств языка / речи / дискурса к рассмотрению «человека в языке», не включает в число своих принципиально важных объектов языковое бытие. В результате исследования национальной языковой личности и созданной ею картины мира парадоксальным образом не учиты-

вают языковой характер бытия, в котором протекало формирование и развитие ее прототипических особенностей.

Вместе с тем работы М.М. Бахтина, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.А. Потебни, С.Л. Рубинштейна, А.А. Ухтомского, П.А. Флоренского, Л.И. Франка и Г.Г. Шпета, написанные в русле целостного единства и взаимообусловленности языка, языкового сознания и языкового бытия, содержат целый ряд идей, актуальных для всего комплекса гуманитарных наук. Но особую значимость данный подход приобретает при разработке концепции отечественного образования в условиях глобальной информационно-коммуникационной среды.

Языковое бытие / языковое сознание / языковая личность (экзистенциальный аспект)

Наследуя по праву рождения «культурно-языковые» картины мира и особенности его языковой концептуализации, человек становится носителем заложенных в них принципов бытия, в которых находят отражение жизненный опыт и представления о смысле жизни предшествующих поколений. Если воспользоваться триадой М. Хайдеггера, то человек по мере возрастания присваивает не только язык («дом бытия») и культуру («хранителя бытия»), но и заложенный в них «способ бытия». В дальнейшем, по мере возрастания, в сознании выстраивается образ «экзистенциальной пространственности» и формируется личностный ценностно-смысловой код речевого поведения и, шире, «способ бытия-в-мире» [1], в котором находят отражение накопленный жизненный опыт и представления о смысле жизни.

Выполняя функцию интегративной структуры личности, врожденный смысл жизни предопределяет ее целостность и выбор ценностных доминант на основе идеалов и установок, свойственных данной лингвокультурной общности. Более того, формируясь в области чувств, интуиции, а позднее и в ходе рефлексивного анализа, смысл жизни задает культурно обусловленные представления о подлинном существовании. Поэтому личность также экзистенциальна, как и ее бытие. Более того, стремление к единству существования и смысложизненных представлений создает «познавательно-этическое напряжение жизни изнутри ее самое» [2. С. 96].

Вопросы, связанные с «экзистенциальной природой языка», разрабатывались В.С. Курдюмовым, который к числу его базовых функций относил регулятивную (повседневное общение), когнитивную (познание подлинных сущностей) и экзистенциальную (обретение подлинного существования личности). Кроме того, рассматривая «идеенесущие» свойства языковых единиц и говорения, исследователь пришел к выводу, что языковое бытие, помимо чисто лингвистических измерений, включает «экзистенциальную вертикаль» [3]. «Лингвистика языкового существования» исследовалась также Б.М. Гаспаровым, который смотрел на «наши взаимоотношения с языком не как на целенаправленную “работу”, совершаемую по определен-

ным поводам, на основании определенных правил над определенными, имеющими постоянные свойства строительными элементами, но как на экзистенциальный процесс, столь же всеобъемлющий, но и столь же лишенный какой-либо твердой формы и единого направления, как сама повседневная жизнь» [4. С. 10]. В этом контексте примечательна и исследовательская позиция Н.И. Конрада, видевшего в языке не столько структурное образование, сколько «вид, модус существования человека» [5].

Сопряженность языкового бытия как целостного единства существования и сущности («смыслового ряда жизни» – М.М. Бахтин) с экзистенциальной философией и психологией привела к введению в лингвистику и лингводидактику таких понятий, как *экзистенциальная коммуникация, экзистенциальная компетенция, экзистенциальный концепт / экзистенционал, экзистенциальная пресуппозиция, экзистенциальное предложение, экзистенциальный опыт, экзистенциальные переживания* и др. И это неудивительно. Ведь именно язык становится той начальной формой нашего личностного и общенародного существования, в котором каждый носитель языка обретает свой собственный голос, сливающийся с другими или различимый среди них. Обращение лингвистов и лингводидактов к экзистенциальной проблематике расширяет их исследовательские горизонты, поскольку природа языка, языкового сознания и языкового бытия «открывается» не «инструментальному», а «философскому» взгляду (Ю.С. Степанов).

В этой связи закономерно возникает вопрос: какова природа «экзистенциального процесса», о котором писал Б.М. Гаспаров?

В поисках ответа рассмотрим следующие ступени «пробуждения» и развития сознания. Так, уже первичные контакты с матерью и родными способствуют развитию у ребенка сенсомоторного интеллекта и способности к различению того, что «можно» или «нельзя». (В качестве иллюстрации одного из первых уроков «диалогизма» между матерью и ребенком отметим следующую ситуацию: достаточно болезненные покусывания новорожденным материнской груди прекращаются, если кормящая мать будет сопровождать их ответными реакциями, неприятными для младенца.) По мере соотнесения различных объектов с определенными действиями / ситуациями в детском сознании формируются «практические понятия» (Ж. Пиаже), которые не только ассоциируются с каким-либо предметом, явлением или действием, но и с ответной реакцией на них. Поэтому укореняющиеся в сознании слова представляют собой, с одной стороны, «единство общения и обобщения», а с другой – единство значения и смысла. В итоге, когда на втором году жизни «ребенок как бы открывает символическую функцию речи» [6. С. 89], слова присутствуют в детском сознании вместе с привычным бытийным контекстом и усвоенными правилами взаимодействия, а речеповеденческие навыки формируются вместе с ценностными (аксиологическими, деонтическими) представлениями. Таким образом, сознание ребенка является вторичным по отношению к общению, всегда имеющему отношение к ценности и вызывающему ту или иную эмоционально-чувственную реакцию.

Языковое бытие и картина мира (этнокультурный аспект)

По мере возрастания и расширения контактов в сознании выстраивается «образ мира», в котором можно выделить речеповеденческую, языковую и дискурсивную («языковой материал» – Л.В. Щерба) картины мира. Когда же внешняя деятельность, интериоризируясь, переходит во внутреннюю – «идеальную», – в сознании ребенка формируются критерии оценочных суждений и речь становится органичной частью его самовыражения. Как следствие, присвоенные ребенком «языковые матрицы», восходящие к архетипическим «первоначальным образам» (К.Г. Юнг), наполняются личностным эмоционально-чувственным и рефлексивным опытом, а возможно, и первыми экзистенциальными переживаниями. Последние могут достигать достаточно высокой степени осознанности, свидетельствуя об экзистенциальной «заряженности» речи¹.

Языковое бытие и картина мира в контексте межкультурной коммуникации

«Сознание в своей непосредственности, – писал А.Н. Леонтьев, – есть открывающаяся субъекту языковая картина мира, в которую включен он сам, его действия и состояния» [7. С. 167]. Поэтому когда в процессе социализации и обучения происходит более глубокое восприятие и осмысление окружающей действительности, себя и других, у носителя языка возникает «многомерный образ мира, образ реальности» (А.Н. Леонтьев), в котором находят отражение смысложизненные представления.

А. Эйнштейн также отметил, что в формировании образа мира проявляется, во-первых, стремление человека «создать в себе простую и ясную картину мира, чтобы оторваться от мира ощущений, чтобы в известной степени попытаться заменить этот мир». А во-вторых, потребность в опоре, куда «человек переносит центр тяжести своей духовной жизни, чтобы в ней обрести покой и уверенность, которые он не может найти в слишком тесном головокружительном круговороте собственной жизни» [8. С. 40]. Тем самым фактически была высказана мысль о взаимодополнительности картины мира и картины лично переживаемого человеком бытия, которое ассоциируется у А. Эйнштейна с жизненным круговоротом.

На целесообразность различения картины мира и картины жизни обратил внимание и Н.Д. Арутюнова: «В жизненной сфере события выстраиваются в последовательности, в ней вступают во взаимодействие внутренние (психофизические) и внешние события, задается семантика конкретно событийных имен. Наконец, именно со сферой жизни связана оценка. Оценить –

¹ В качестве примера подобного рода переживаний сошлемся на следующий известный нам случай: плачущий мальчик, которого отец вел за руку в детский сад, периодически отчаянно выкрикивал: «Люди! Спасите меня!.. Люди! Спасите меня!» и, не находя сочувствия в прохожих, пытался кричать еще громче.

значит включить в сферу жизни. Только к ней применимо понятие идеала. Картина мира и картина жизни написаны разными красками и под разным углом зрения. Для первой остается более важным пространственное, для второй – временное измерение. Первая может быть уподоблена панораме, вторую естественнее сравнить с кинолентой» [9. С. 537].

В этой связи примечательна также позиция М.М. Бахтина, который писал о неполноте картины мира, поскольку она принципиально не включает в себя человека со свойственным ему отношением к миру. «Картина мира, где все явления строго разграничены и занимают неизменные места (положения) в иерархии. Эта картина мира глубоко субстанциональна. С ней нельзя шутить, она монолитно серьезна. Здесь нет места для пародии и иронии, для пародирующих масок и переодеваний. Здесь всё равно себе самому. Здесь нет дублирований и второго плана. Незыблемость официальной иерархии» [11. С. 355]. Не удивительно, что в работах М.М. Бахтина появилось дополняющее ее понятие хронотопа, то есть «определенной формы ощущения времени и определенного отношения его к пространственному миру» [Там же], что может выражаться как в «полноте времени» и «полноте бытия»², необходимых для духовного роста личности, так и в переживании их отсутствия.

Уникальность мировосприятия национальной языковой личностью и отдельным носителем языка опосредована укорененными в сознании смысло-жизненными представлениями, «объемлющими язык изнутри, придающими всему изначальный импульс» (В. фон Гумбольдт). Поэтому экзистенциальное начало в значительно большей степени аккумулирует в себе национально-культурную специфику, чем ее внешние проявления (выбор предмета речи, речевое оформление сообщаемой информации, тональность и регистр высказывания и т.д.), но обнаружить самобытность языковой личности можно лишь в контексте межкультурного взаимодействия.

В этом отношении примечательны размышления Н.А. Бердяева, писавшего об «изначальной русской экзистенциальности», которая особенно проявляется на фоне французов, которые предпочитают говорить «об экзистенциальной философии». В оценке философа, считавшего себя наследником как русской, так и французской культурных традиций, «русская душевная жизнь более выражена в своих крайних элементах, чем душевная жизнь западного человека, более закрытая и придавленная нормами цивилизации. <...> У русских нет условностей, нет дистанции, есть потребность часто видеть людей, с которыми у них даже нет особенно близких отношений, выворачивать душу. Вторгаться в чужую жизнь и ввергать в свою жизнь, вести бесконечные споры об идейных вопросах. <...> Всякий истинно русский человек интересуется вопросом о смысле жизни и ищет общения с другими в искании смысла. <...> Совершенно другие свойства я вижу у французов...

² Экзистенциальный аспект бытия фиксируется личностным сознанием /самосознанием. В этом отношении примечателен монолог Л.З. Лунгиной, где речь шла об «экзистенциальной наполненности жизни» (фильм О. Дормана «Подстрочник»).

У них очень затруднено общение в русском смысле слова. Соприкосновение душ почти невозможно. Всегда остается дистанция. <...> В общении есть большая условность, условная вежливость и любезность. Французы любят говорить комплименты и очень трудно различать их настоящие чувства. У них совсем нет русской душевности. Преобладают интеллектуальность и чувственность, слабы сердечность и душевность. <...> Французы скромнее, менее самоуверенные, чем русские. Это связано с их высокой культурой. Русские всегда считают себя призванными быть нравственными судьями над ближними. Русские очень легко чувствуют себя грешниками и из всех народов земли они более всех склонны к покаянию. Это характерная черта. Но обратной стороной этой добродетели является склонность к осуждению нравственных свойств людей. В русском мышлении нравственный момент преобладает над моментом чисто интеллектуальным. Западным же людям свойствен объективирующий интеллектуализм, который очень охраняет от вторжений в чужую жизнь. Главное же качество русского общения, что в нем легче начинать говорить о главном и существенном» [12. С. 235–237, 264–266].

За отмеченными Н.А. Бердяевым особенностями русской и французской «диалогической ткани бытия» (М.М. Бахтин) отчетливо просматривается личность, «занимающая *позицию* и принимающая *решение по самым последним* вопросам мироздания» [13. С. 343]. Принципиальное несовпадение этих позиций обнаруживает себя и в отношении к этикету. Сравнивая русское и западноевропейское общение, В.В. Колесов пишет: «*Этикет* – слово французское, в русской речи ему соответствует сочетание *правила поведения*. Этикет как “совокупность внешних правил поведения в отношении к другим людям” не очень понятен русской ментальности; он воспринимается как принудительная мера в регламенте ритуала. Наоборот, *правила* – правильны, а *поведение* соотносится с глаголом *ведать*, то есть знать нечто сокровенное, владея особой информацией, и умело ею пользоваться в зависимости от обстоятельств. Не принужденно внешним образом, а в силу внутренней потребности самовыражения в социальной среде. За этикетом может скрываться недоброжелательство, осуждение или враждебность, а правила поведения требуют органически естественного общения – открыто, искренне и заинтересованно» [14. С. 176]. Поэтому в русском восприятии следующие этикету западноевропейцы «притворяются».

Носители же русской ментальности, стремящиеся к взаимодействию, взаимопониманию и добрым взаимоотношениям в ходе непосредственного общения, рассматривают его одновременно как возможность «открыть себя», «стать самим собой» и «существовать как процесс», ощущая «полноту времени» и «полноту бытия» (М.М. Бахтин). Неудивительно, что подобное поведение может показаться западноевропейскому собеседнику не только невоспитанным и грубым, но даже агрессивным, поскольку дружба навязывается силой.

Этнокультурная обусловленность «языкового существования» с присущими ей смысложизненными представлениями, ориентирами поведения и принятия решений предполагает направленность образовательной программы на развитие в учащих способности видеть мир глазами представителей других лингвокультур и, что не менее важно, оценивать себя их глазами. В этой связи отметим, что экзистенциальная компетенция как «совокупность индивидуальных характеристик человека, его черт характера, взглядов, представлений о себе и об окружающих, готовность к социальному взаимодействию» рассматривается «Общеввропейскими компетенциями владения иностранным языком» как одна из целей обучения, поскольку «формы выражения дружелюбного и заинтересованного отношения, принятые в одной культуре, могут расцениваться носителями другой культуры как проявление агрессии или оскорбление» [15. С. 11].

Присутствие в языковом бытии и в языковой картине мира экзистенциальной составляющей («образа реальности», «картины жизни», «ценностно-смысловой картины мира», «экзистенциальной пространственности» и т. п.) позволяет выделить *экзистенциальную картину мира* как присутствующую в сознании «ленту жизни», в которой находит отражение не только когнитивно-коммуникативный, но и экзистенциальный опыт языковой личности, опосредованный ценностными представлениями о смысле существования. Введенное понятие, объединяя в одном исследовательском горизонте представление о существовании и сущности, может рассматриваться как своего рода ключ, раскрывающий доминантные особенности как родной лингвокультуры, так и собеседника-инофона.

Русское языковое бытие и национальное самосознание (историко-культурный и лингводидактический аспекты)

Очевидно, что успешно развивать в учащих «дар видеть мир в категории взаимодействия и сосуществования» [16. С. 40] возможно лишь при условии, что они имеют представление о лингвокультурном своеобразии своего родного (в нашем случае – русского) языка, которое не осознается носителями и обнаруживает себя лишь в межкультурных контактах и / или в ходе сопоставительного изучения. Особую значимость при этом приобретает знакомство с истоками языка и теми исторически сложившимися ценностными доминантами сознания, которые сформировали «русскую народную личность» (Н.С. Трубецкой), характерный для нее способ бытия и стиль мышления.

Действительно, как писал В. Гумбольдт, «язык насыщен переживаниями прошлых поколений и хранит их живое дыхание» [17. С. 82]. Но имеем ли мы достаточно ясное представление об истоках нашей ментальности и об опыте бытия, накопленном предшествующими поколениями? «Историческое чувство, историческое сознание!.. Да ведь это значит уважение к своей земле, признание прав своего народа на самобытную историческую жизнь и

органичное развитие; постоянная память о том, что перед нами не мертвый материал, из которого можно лепить какие угодно фигуры, а живой организм, великий, своеобразный, могучий народ русский, с его тысячелетней историей! Да не в том ли вся сумма наших бед и зол, что так слабо в нас во всех, и в аристократах, и в демократах, русское историческое сознание, так мертвенно историческое чувство!» [18. С. 279]. Приведенные слова с нескрываемым укором в адрес современников принадлежат И.С. Аксакову, выступавшему в Московском университете по случаю открытия памятника А.С. Пушкину. Но, кажется, что они обращены и к нам, его потомкам.

Проблемы, связанные с национальной идентичностью и историко-культурным наследием народа, относятся к числу вечных. В наши дни, казалось бы, есть все условия для формирования исторического сознания и для осмысления подрастающим поколением «связи времён», соединяющей нас с индоевропейским и общеславянским прошлым. Но откроем в широко используемой школьниками Энциклопедии для детей главу «Расселение, обычаи и верования восточных славян в древности»³. Не вступая в полемику с автором данного раздела (предоставим это право историкам и лицам, ответственным за качество энциклопедических изданий для школьников), вспомним, к сожалению, не всеми усвоенный пушкинский наказ: «Гордиться славою своих предков не только можно, но и должно; не уважать оной есть постыдное малодушие». Примечательно, что далее А.С. Пушкин со свойственным ему чистосердечием продолжает: «“Государственное правило”, говорит Карамзин, “ставит уважение к предкам в достоинство гражданину образованному”. Греки в самом своем унижении помнили славное происхождение свое и тем самым были уже достойны своего освобождения... Может ли быть пороком в частном человеке то, что почитается добродетелью в целом народе? Предрассудок сей, утвержденный демократической завистью некоторых философов, служит только к распространению низкого эгоизма. Бескорыстная мысль, что внуки будут уважены за имя, нами им переданное, не есть ли благороднейшая надежда человеческого сердца?» [20. С. 22–23].

³ «Древнейшая история славян окончательно еще не выяснена историками, их происхождение и прародина не установлены. Истоки исторической судьбы славян уходят в никуда. Ученые не имеют и жалких крох информации о тех временах – временах седой древности. В точности даже неизвестно, когда славяне узнали письменность. Многие исследователи связывают возникновение славянской письменности с принятием христианства. Все сведения о древних славянах дописьменной эпохи и извлечены историками из скурых строк исторических и географических сочинений, принадлежащих древнеримским и византийским авторам. На некоторые события пролили свет археологические находки, но как трудно бывает правильно истолковать каждую из них! Нередко археологи спорят между собой, определяя, какие из найденных ими предметов принадлежали славянам, а какие – нет. На каждую каплю твердого знания приходится по целому океану предположений и догадок. Таким образом, ранняя история славян не менее загадочна и таинственна, чем история Атлантиды. Не найдено пока никаких точных сведений о том, откуда славяне пришли в Европу и от каких народов они происходят. На каждую каплю твердого знания приходится по целому океану предположений и догадок. Таким образом, ранняя история славян не менее загадочна и таинственна, чем история Атлантиды. Не найдено пока никаких точных сведений о том, откуда славяне пришли в Европу и от каких народов они происходят» [20, примечание 3].

В этом контексте позволим себе привести размышления Н.М. Карамзина о патриотизме, который, по его словам, «есть любовь ко благу и славе отечества и желание способствовать им во всех отношениях»: «Я не смею думать, чтобы у нас в России было не много патриотов; но мне кажется, что мы излишне *смирены* в мыслях о народном своем достоинстве, а смирение в политике вредно. Кто самого себя не уважает, того, без сомнения, и другие уважать не будут. Не говорю, что любовь к Отечеству долженствовала ослеплять нас и уверять, что мы всех лучше; но русский должен по крайней мере знать цену свою. Согласимся, что некоторые народы вообще нас просвещеннее: ибо обстоятельства были для них счастливее; но почувствуем и все благодеяния судьбы в рассуждении народа российского; станем смело наряду с другими, скажем ясно свое имя и повторим его с благородною гордостью. Мы не имеем нужды прибегать к басням и выдумкам, подобно грекам и римлянам, чтобы возвысить наше происхождение: слава была колыбелию народа русского, а победа вестницею бытия его» [21. С. 129].

На каждом историко-культурном этапе развития общества исследовательский горизонт науки о языке концентрировался на проблемах, которые в силу различных причин не получили освещения. Однако утверждение антропологической парадигмы в лингвистике не привело, как нам кажется, к существенным изменениям школьного преподавания русского языка, которое по-прежнему не выходит за рамки теоретико-практического изучения языка как системы и ориентировано на подготовку к сдаче ЕГЭ. В результате учащиеся фактически не имеют представления ни об истоках и исторической судьбе родного языка, ни о его лингвокультурном своеобразии. А без знания собственных корней, без осмысления самобытности языка и созданной на его фундаменте культуры вряд ли удастся привить школьникам любовь к родному языку и требовательное отношение к собственному слову. И не потому ли пережитый опыт утраты «чувства соразмерности и сообразности» (А.С. Пушкин) в эпоху «новояза» и «деревянного языка» не предостерег нас от нашествия англоамериканизмов, мирной «олбанизации», моды на «гламурный язык» и ёрническое отношение к слову?

Что же касается современной языковой ситуации, то она характеризуется лингвистами, культурологами и социальными психологами как «кризисная», находящаяся «на грани нервного срыва», «чрезвычайно сложная», требующая проведения «аксиологически активных исследований» и т.п. И, конечно, прав был И.Б. Зингер, лауреат Нобелевской премии по литературе (1978), заметив не без горечи, что «ошибки одного поколения становятся признанным стилем и грамматикой для будущих» (цит. по [22. С. 7]).

Русский язык справится с нелепыми ошибками своих носителей и сбережет себя для следующих поколений. Но за безразличием к языковому бытию стоит ущербность нашего языкового сознания, а следовательно, и самосознания. Поэтому родной язык, культура и история народа, определяющие «самостоянье человека, залог величия его» (А.С. Пушкин), должны быть положены в основание отечественной системы образования.

Русский язык и школа: на пути к целостной концепции образования

«Как тело первоначально формируется в материнском лоне (теле), так и сознание человека пробуждается, окутанное чужим сознанием» [23. С. 397], а следовательно, чужими словами и представлениями, из которых сотканы бытие и культура. Согласно Л.С. Выготскому, ребенок присваивает те формы поведения, которые окружающие применяли по отношению к нему, и чем значительнее наследуемый им социокультурный опыт, тем большее развитие получают такие собственно человеческие психические процессы, как логическое мышление, речь и воля. Поэтому овладение собственным поведением предполагает тесную взаимосвязь психики ребенка и культурного развития его поведения. А происходит это благодаря «вращиванию» социокультурных форм поведения в систему индивидуальных смысло-жизненных представлений [24]. Таким образом, образовательная парадигма предполагает опору на прочный онтологический фундамент, благоприятствующий гармоничному взрослению наших детей и внуков. Не об этом ли писал Жюль Ренар, утверждая, что «человек растет корнями вверх»?

Но вернемся к проблемам отечественного образования, оставляя в стороне вопросы, связанные с предоставлением «образовательных услуг». Актуализация контрольно-регулятивной составляющей учебного процесса приводит к тому, что средняя школа ориентирована не столько на передачу накопленного опыта осмысления мира, бытия, человека и стоящих перед нами задач, сколько на подготовку к предстоящему тестированию. Отмеченная тенденция накладывает свой отпечаток на учебное взаимодействие, порой превращающееся в рутинное сопresутствие преподавателя, носителя культурных (научных) ценностей, и обучаемых, не всегда интеллектуально и психологически готовых к их восприятию. В результате учебный процесс фактически представляет собой сообщение информации с последующим контролем, что шаг за шагом постепенно разрушает в школьниках «цельность сердца и ума» (В.С. Соловьев).

Действительно, из трех составляющих развития, – познание, чувство и воля, внимание школы акцентируется преимущественно на первой. Что же касается последнего члена триады, то «воля в образовании эксплуатировалась долго и упорно», – писал В.П. Зинченко, ссылаясь при этом на «давнюю ориентацию на память, заучивание, зубрежку, тогда как произвольная – смысловая и эмоциональная – память оставалась в тени» [26. С. 13]. Но без чувственного, ценностно-смыслового (экзистенциально-аксиологического) и интуитивного восприятия невозможно понять ни самого человека, ни его бытие, ни созданную им культуру.

Приведенные соображения созвучны славянофильским представлениям о «живом знании» (А.С. Хомяков, И.В. Кириевский) и «цельном знании» (В.С. Соловьев), которые, в свою очередь, восходят к тезису А.Я. Коменского о трех уровнях знания (эмпирический → эпистемический → эвристический) и сформулированной им триаде <разум – чувство – Откровение>.

О пагубности игнорирования познавательной деятельности сердца писал и Б. Паскаль, создатель «философии сердца»: «Мы постигаем истину не только разумом, но и сердцем» (цит. по [26. С. 207–208]).

Подготовка к сдаче ЕГЭ а priori задает информационную направленность школьного обучения, поскольку она поддается контролю в тестовой форме. Но информация – это лишь некоторая совокупность полученных данных, которая может не стать знанием, являющимся результатом их осмысления в контексте большего целого. Что же касается гуманитарных дисциплин, то «знаниевая» составляющая вообще вряд ли может быть объективирована. В итоге уровень выпускников средней школы целенаправленно ограничивается низшей ступенью познания, что, как представляется, чревато снижением общего уровня развития учащихся.

Если информация сравнима с «функциональной копией» объекта, не обогащающей реальности, то знание – это всегда результат живого мыслительного процесса. «Знаниевый» подход возвращает к мысли Л.С. Выготского о культурно-исторической природе сознания, имеющего системно-смысловую структуру. Поэтому любая информация, чтобы стать знанием, проходит через призму накопленного когнитивно-коммуникативного и ценностно-смыслового (экзистенциального) опыта.

«Человеческое мышление всегда изменяет реальность и выходит за ее пределы» [27. С. 255], но горизонты науки приоткрываются лишь на высшей ступени познания. Как отмечал В.О. Ключевский, «науку часто смешивают со знанием. Это грубое недоразумение. Наука есть не только знание, но и сознание, то есть умение пользоваться знанием» [28. С. 589]. Думается, что внимание к начальной ступени школьного образования, centered на родном языке и культуре, позволит сохранить целостность формирующейся личности и впоследствии создаст необходимые стартовые условия для познавательной деятельности и для серьезных занятий наукой, не покидая пределов Отечества.

Согласно американским источникам, основанным на анализе результатов выпускных экзаменов, впервые в истории страны во взрослую жизнь вступило поколение, которое знает меньше своих родителей. Суммируя результаты обследования, Национальный комитет в своем отчете, который сразу же разошелся по цитатам, констатировал «прилив посредственности» в системе образования и пришел к заключению: «Нация в опасности» [29. С. 45]. Описанная известным специалистом-футурологом Дж. Нейсбитом ситуация относится к 80-м гг. прошлого века, но она вызывает трудно преодолимые ассоциации с нашими собственными проблемами.

Обращает на себя внимание и резко возросший благодаря Интернету информационный поток. Если в начале 1980-х гг. ежедневно выходило от 6000 до 7000 научных статей, то затем объем научной и технической информации возрастал на 13 % в год, а в настоящее время, следуя выявленной динамике роста, удваивается каждые 20 месяцев. Вместе с тем отмечается, что использование Интернета приводит к снижению умений и навыков ра-

боты с информацией, а ее избыточность заставляет согласиться с Дж. Нейсбитом и признать, что «мы тонем в информации, но изголодались по знаниям» [29. С. 41].

О становлении личности в век информационно-коммуникационных технологий

Появление Интернета превратило мир в глобальное информационно-коммуникативное пространство, создав дополнительные возможности для получения образования (широкий доступ к информации, онлайн-общение, тестирование и др.). По мнению известного американского журналиста Т. Фридмана, автора нашумевшей книги «Плоский мир. Краткая история XXI века» [30], информационная революция открыла эпоху «технологического детерминизма», способного в мировом масштабе решить как проблемы свободного рынка человеческих ресурсов, капитала, информации, товаров, так и геополитические проблемы. При этом подчеркивается, что дальнейшее совершенствование информационных технологий повышает роль образования, нацеленного главным образом на развитие технократического мышления. А поскольку поставленная задача не сопрягается с ценностно-смысловыми представлениями, образование понимается как свободное от национальных особенностей, то есть от родного языка, культуры, истории и традиций.

Действительно, подобная перспектива, канонизируя информационную направленность, способна обеспечить развитие технократического мышления с его «приматом средства над целью, цели над смыслом и общечеловеческими интересами, смысла над бытием и реальностями современного мира, техники (в том числе и психотехники) над человеком и его ценностями» [Там же. С. 17]. Но не потому ли мир сегодня объявляется «плоским», что обучаемые рассматриваются как программируемый компонент, не обремененный нравственными размышлениями, эмоциональными переживаниями, поиском истины и смысла жизни?

О последовательной девальвации ценностного фундамента в западноевропейской культурной традиции, а следовательно, и в образовании писал А. Маслоу: «У каждого века, за исключением нашего, был свой идеал. Наша цивилизация отказалась от идеала святого, героя, аристократа, рыцаря, мистика. У нас остался только хорошо умеющий приспособливаться “человек без проблем”, бледный и сомнительный суррогат идеала» [31. С. 28]. Приведенное высказывание, звучащее как неутешительный диагноз, представляется тем более значимым для осмысления современной образовательной парадигмы, что оно принадлежит выдающемуся представителю гуманистической психологии, занимавшемуся проблемами личностной самореализации на основе холистического подхода.

И все же век информатики неотвратимо воздействует на нас, и виртуальное пространство становится частью нашего личностного бытия. Особое

беспокойство вызывает сегодня возрастающая зависимость наших детей от компьютера, который нередко входит в их жизнь раньше, чем они начинают самостоятельно ходить. Привычными становятся ситуации, когда мобильный телефон или планшет служит своего рода средством, к которому прибегают родители, чтобы успокоить, отвлечь или просто занять ребенка, который умело справляется с этой техникой и с удовольствием погружается в красочный виртуальный мир. Когда же в дальнейшем родители пытаются ограничить пользование компьютером, это, как правило, вызывает у детей состояние психоэмоционального дискомфорта, который достаточно остро переживается ими.

Сравнительный анализ, проведенный психологами, показал, что подростки 13–15 лет, увлекающиеся компьютерными играми, отличаются «повышенной внушаемостью, склонностью заражаться агрессией и в то же время – угрызениями совести, чувством вины, унынием и депрессивными состояниями», а неиграющие – «склонны к отражению агрессии, защите, способны брать на себя ответственность» [32. С. 21]. О серьезности стоящих перед нами проблем говорят результаты исследования, проведенного петербургским детским психологом и писателем Е.В. Мурашовой среди подростков 12–18 лет. Участникам эксперимента (31 мальчик и 37 девочек) было предложено провести восемь часов (непрерывно), не пользуясь телефоном, компьютером, телевизором или другими средствами коммуникации, то есть оставаясь в одиночестве. Различные занятия вне коммуникации (игра, чтение, письмо, прогулки и т.д.) оставались доступными. Вопреки ожиданиям психолога и, полагаем, самих испытуемых, пробыть в течение этого времени с самим собой смогли лишь трое: два мальчика и девочка. При этом у остальных участников эксперимента наблюдались вегетативная симптоматика, головная боль, «панические атаки» и другие отклонения от нормального самочувствия [33]. Можно предположить, что выявленная компьютерная зависимость подростков отражает несформированность их смысложизненных представлений и, как следствие, рассогласованность существования и сущностей.

Обращает на себя внимание отсутствие у каждого из 65 участников, не выдержавших испытание, потребности в общении с самим собой, что свидетельствует о недостаточной диалогичности их сознания, а следовательно, и о пассивности заложенного в нем творческого потенциала. В результате личностное становление подменяется «роскошью общения» с другими и постепенно утрачивается потребность услышать свой внутренний голос, ассоциируемый в русской культурной традиции с совестью, которая в результате далеко не всегда «находится в светлой точке сознания» (А.Н. Леонтьев). Не в этом ли заключается одна из причин несформировавшегося интереса к осмыслению того ценностно-смыслового фундамента, на котором вырос родной язык, культура и «русская народная личность»?

Подведем итоги. Язык становится для ребенка своего рода ключом, благодаря которому он входит в мир и постепенно в общении с Другими вы-

страивает этот мир в своем сознании. Более того, в процессе накопления опыта речевого взаимодействия он воссоздает в своем сознании «образ мира», а развивающиеся диалогические отношения открывают мир Другого и учат оценивать себя его глазами. Так в сознании возникают «мир впервые», формируются «культурные картины мира» и собственная экзистенциальная картина мира, а на этой основе – самосознание развивающейся личности. Это позволяет рассматривать язык и созданную на его основе культуру как форму самоопределения личности в пространстве языка и культуры. Таким представляется онтологическое основание образовательной парадигмы, от которой зависит будущее каждого из нас и всех вместе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хайдеггер. М. Письмо о гуманизме // Время и бытие. Статьи и выступления / пер. с нем. – М.: Республика, 1993. – С. 192–220.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979.
3. Курдюмов В.А. Экзистенциальные аспекты предикационных преобразований [Электронный ресурс]. URL: <http://philosophy.ru/library/kurdumov/glava4.html> (дата обращения: 01.11.2014).
4. Гаспаров Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. – М.: Новое литературное обозрение, 1996.
5. Коңрад Н.И. О «языковом существовании» // Японский лингвистический сборник. – М.: Изд-во вост. литературы, 1959. – С. 5–16.
6. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: в 6 т. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – С. 5–361.
7. Леонтьев А.Н. Образ мира // Избранные психологические произведения. – М.: Педагогика, 1983. – С. 251–261.
8. Эйнштейн А. Мотивы научного исследования // Собр. соч.: в 4 т. – Т. 4. – М.: Наука, 1967. – С. 39–41.
9. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – М.: Языки русской культуры, 1998.
10. Бахтин М.М. Заметки 1962–1963 гг. // Собр. соч.: в 7 т. – Т. 5: Работы 1940-х – начала 1960-х годов. – М.: Русские словари, 1997. – С. 375–378.
11. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. – М.: Художественная литература, 1975. – С. 234–407.
12. Бердяев Н.А. Самопознание. – М.: Международные отношения, 1990.
13. Бахтин М.М. 1961. Заметки // Собр. соч.: в 7 т. – Т. 5: Работы 1940-х – начала 1960-х годов. – М.: Русские словари, 1997. – С. 329–360.
14. Колесов В.В. Язык и ментальность. – СПб.: Петербургское Востоковедение, 2004.
15. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Страсбург – Москва: Департамент по языковой политике, 2003.
16. Бахтин М.М. Проблемы творчества Достоевского // Собр. соч.: в 7 т. – Т. 2: Работы 1920-х годов. – М.: Русские словари, 2000. – С. 5–175.
17. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. – М.: Прогресс, 1985.
18. Аксаков И.С. Речь о А.С. Пушкине // Аксаков К.С., Аксаков И.С. Литературная критика. – М.: Современник, 1981. – С. 263–280.
19. История России: энциклопедия для детей. Т. 5. Ч. 1 «История России и ее ближайших соседей» / сост. С.Т. Исмаилова. – М.: «Аванта+», 1995.

20. *Пушкин А.С.* Журнальные статьи и заметки // Полн. собр. соч.: в 6 т. – Т. 5: Критика. История. Публицистика. – М.–Л.: АCADEMIA, 1936. – С. 13–196.
21. *Карамзин Н.М.* О любви к отечеству и народной гордости // Избранное. – Л.: Детская литература, 1985. – С. 127–133.
22. *Кронгауз М.* Язык на грани нервного срыва. – 2-е изд. – М.: Знак, 2009.
23. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979.
24. *Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций / Собр. соч.: в 6 т. – Т. 3. – М.: Педагогика, 1984. – С. 133–163.
25. *Стрельцова Г.Я.* Паскаль // Новая философская энциклопедия: в 4 т. – Т. III. – М.: Мысль, 2010. – С. 207–208.
26. *Зинченко В.П.* Аффект и интеллект в образовании. – М.: Тривола, 1995.
27. *Пиаже Ж.* Теория Пиаже // История зарубежной психологии 30–60-е годы: тексты. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – С. 232–292.
28. *Мудрость тысячелетий.* Энциклопедия. – М.: ОЛМА-ПРЕСС; ОАО ПФ «Красный пролетарий», 2005.
29. *Нейсбит Дж.* Мегатренды / пер. с англ. – М.: АСТ, 2003.
30. *Фридман Т.* Плоский мир. Краткая история XXI века. – М.: Хранитель, 2006.
31. *Маслоу А.* Психология Бытия: Пер. с англ. – М.: «Рефл-бук», К.: «Ваклер», 1997.
32. *Абраменкова В.В.* Кто ты, мистер Компьютер? // Семья России. Журнал III. – С. 20–24.
33. *Мурашова Е.В.* Кого бояться подростки?: snob.ru/selected/entry/45522 (дата обращения 01.11.2014).
34. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979.

ONTOLOGICAL FONDATIONS OF EDUCATIONAL PARADIGM

T.E. Vladimirova

The focus of this article is linguistic being, which forms national language personality with its characteristic world view and attitude towards the world. The study of ontological existence of linguistic communication and national linguistic identity is seen as a “point of growth” of human sciences and as a basis of the Russian educational system.

Key words: linguistic being, national linguistic identity, world picture, educational paradigm, holistic approach, the meaning of life, information.