

СОЦИАЛЬНОЕ ВРЕМЯ КАК ВЫРАЖЕНИЕ ЕДИНСТВА СУБЪЕКТИВНОСТИ И СОЦИАЛЬНОСТИ ПРОЦЕССА ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Социальное время в статье рассматривается через призму соотношения социально-духовных и рациональных основ становления личности как субъекта своего времени или субъекта познания и деятельности, цели и методы которых изменяются по мере трансформации, лежащих в их основе, ценностей и норм.

Summary. In this article, contrary to postmodernism philosophy, social time with inherent only to it values and norms is considered as the most important factor of subjective activity of the personality and the main condition of purposeful reforming of an education system. The formation of the personality of students as subjects of their time is approved as the peculiar most important task facing education, defining destiny of a modern civilization.

По мере преодоления стереотипов позитивистского мышления, исторически сложившегося на основе классической рациональности, в поле зрения философско-го анализа все чаще оказывается категория «социального времени».

Вычленение категории «субъект социального времени» в качестве предмета исследования современной философии образования и его характер всецело определяются его методологией.

Теоретический логический анализ, считал Г. Щедровицкий, строится на основе абсолютной идеи или унаследованных от прошлого и устремленных в будущее научных и философских категорий, с помощью которых конструируются различные предметные области. Опираясь на знание, воплощенное в теории, человек способен создавать то, что не существует в налично данной природной и социальной действительности, но возможно с точки зрения открытых теорией объективных законов.

Методология, по Г.П. Щедровицкому, не является исследованием в чистом виде, она направлена не столько на познание, сколько на создание методик проектов, ее основная функция – представлять для всех сфер человеческой деятельности проекты и предписания, не проверяемые на истинность, но проверяемые на реализуемость. Методическая деятельность направлена не на природу, а на организацию мышления, разработку логики рефлексии. Рефлексивное знание рождается путем выхода из практической позиции во внешнюю по отношению к осуществленной и будущей деятельности позицию, рефлексия базируется на самоотношении и разделении функций действия и анализа действия [14, с. 238].

Содержание и методы исследования меняются в зависимости от изменения идеалов науки. При ориентации на постижение объективной истины или теорию отражения, роль субъекта в познании и деятельности в расчет фактически не бралась. В соответствии с этой теорией вся действительность рассматривалась лишь, как противостоящий нашему сознанию физический объект или вещь, в качестве которой она предстает как факт познания или познаваемое явление, процесс и т.п. При этом само понятие субъекта чаще всего соотносилось с абстрактной категорией

«человек», рассматриваемой вне конкретного социального пространства и времени. С позиции философской антропологии осуществлялся и анализ основных проблем социального развития. В основе мироздания, согласно такому научному мировоззрению, лежат законы природы, постигая которые человек осваивает окружающее его пространство и время как некую материальную субстанцию и тем самым обретает реальную свободу изменения мира в соответствии со своими потребностями и целями, свободу для прогрессивного развития, получившего название научно-технического прогресса. Успехи естествознания, прежде всего, физики, и применение познанных физических, химических, биологических и иных законов на практике в виде производства технических и других орудий труда, средств связи и т.д., не оставляли никаких сомнений, что и человек точно такой же объект познания, как и другие объекты природы. По крайней мере, на уровне его телесной организации он действительно предстает в виде биосоциального существа или социального животного, медицинские, генетические, физиолого-психологические и другие исследования которого позволяют не только познавать, но и трансформировать его природу.

Такая мировоззренческая позиция особенно живучей оказалась в сфере образования. Проблемы духовно-нравственного и интеллектуального становления личности здесь до недавнего времени неразрывно связывались лишь с проблемами экономического роста и формированием нового человека. Как субъект социального времени, имеющий соответствующий духовно-нравственный и интеллектуальный потенциал, обретенный в сфере культуры, он фактически не рассматривался.

Положение дел начало постепенно меняться лишь по мере проникновения в философию образования идей экзистенциализма и феноменологии с их ориентацией на осмысление феномена времени. Экзистенциализм, как известно, при этом исходит из примата биологического времени, а феноменология – из социального времени.

Тем не менее, и по сей день предпринимаются еще попытки рассматривать культурно-историческое и личностное знание как два независимых друг от друга вида знаний. Экзистенциализм противопоставил самость человека другим людям и, тем самым, лишил человеческую социальность способности своего субъективного проявления в познавательной и других видах деятельности личности в качестве субъекта своего времени. Применение данной методологии в педагогической теории и практике неизбежно ведет к противопоставлению культурно-исторического и личностного знания как своеобразных антиподов, а не звеньев единой цепи. В частности, отмечается, что «культурно-историческое знание – неличностное, «чужое» для каждого человека. Оно отчуждено от него, не меняет его качеств личностворца, устроителя мира. Личностное знание *метапредметно* в своей основе и включает в себе то, чем человек руководствуется в повседневной деятельности. Это знание помогает человеку реализовать его собственную миссию» [5, с. 70].

Но может ли он реализовать эту миссию, не будучи включенным в культурно-исторический процесс как субъект своего времени? С позиции классической рациональности, которой до сих пор придерживается психолого-педагогическая наука, и с позиции постнеклассической рациональности ответы на данный вопрос прин-

ципально различны. Для одной и другой методологической позиции совершенно очевидно, что современное образование переходит к внеличностному обучению от человека к информационному ресурсу, а потому объем информации, содержащейся на страницах интернета, фактически сводит ее реальное содержание к минимальному значению. В то же время, понимание причин данного процесса диаметрально противоположно. В одном случае проблема усматривается в отчуждении личности от социально-культурной реальности, превращающей ее из субъекта этой культуры в объект. В другом случае – в распространении безличных информационных технологий образования, не затрагивающих «строительство» внутреннего мира ученика и препятствующих личному его творчеству, рассматриваемому как психологический процесс.

Сама же философия образования в современных условиях все больше превращается в методологию управления социальным институтом образования на основе рассмотрения времени в качестве основного источника многовекторного социального развития и проектирования образовательных систем и технологий формирования личности учащихся как субъектов своего времени. Субъектом социального действия индивид становится по мере перерастания внешней социальной детерминации во внутреннюю детерминацию собственной воли своим нравственным самосознанием.

В настоящее время в качестве основной задачи, стоящей перед системой образования, является становление личности учащихся как субъектов своего времени.

В условиях ориентации лишь на показатели экономического роста выхолащиваются субъективные созидательные возможности и духовно-нравственный потенциал личности. А именно они долгое время обеспечивали ее самостоятельность в качестве субъекта трудовой деятельности и гражданского поведения. В результате возникает неразрешимое противоречие между требованиями общества в росте творческой инновационной деятельности и реальными возможностями ее осуществления личностью, характеризующими компетентность специалиста. Созидательный, творческий потенциал его начинает снижаться.

Возникает явное противоречие между вызовами времени и адекватными ответами на них существующей образовательной практикой. Знания, умения и навыки, получаемые учащимися в системе образования в виде соответствующей информации, подражания и алгоритмов действия и поведения уже не в состоянии обеспечивать их активность в качестве субъектов, сознание которых регулируется сочетанием определенных духовных и рациональных принципов, норм и смыслов.

Становится все более очевидным, что духовность и рациональность являются неизменными компонентами всех видов общественного и личного сознания. Другое дело, что значимость и соотношение каждого из этих компонентов в различных видах сознания далеко не одинакова.

В той или иной мере духовный компонент познания сохраняется лишь в повседневной реальности или так называемом здравом смысле. Эта реальность в большей мере переживается как духовная реальность, воспринимаемая на веру или как что-то само собой разумеющееся. В силу этого здравый смысл противопоставляется научным фактам и науке в целом. Тем не менее, это вовсе не значит, что между ними не существует никакой связи в виде жизненного и духовного опыта

самого субъекта познания. Иное дело, что сама организация системы образования, его социальная институализация во многом была основана на противопоставлении вначале сакрального знания и жизненного опыта, а затем научного знания и здравого смысла.

Характер развития науки определяется самой повседневной практикой и характеристичными для нее социальными ценностями и нормами. Соотношение в ней социально-духовных и рациональных начал различно в разное историческое время. В эпоху средневековья, например, господствующей является философская схоластика, основанная на Логосе. В Новое время наиболее востребованным оказывается естествознание и прежде всего механика и ее научно-техническое применение на практике. Научно-технический прогресс индустриальной эпохи как бы вытесняет духовный компонент познания, заменяя его идеями философского прагматизма. В это время окончательно формируется тип познания, который позже получил название классической рациональности. Особенно отчетливо этот тип мышления проявился в рационализме Р. Декарта, сенсуализме Дж. Локка и эмпиризме Ф. Бэкона. Знание разделяется на теоретическое и эмпирическое, фундаментальное и прикладное. Что же касается классической немецкой философии и русской религиозной философии, то социально-культурная проблематика долгое время остается здесь центральной. Проблема субъекта познания, рациональных и духовных основ становления теоретического и практического разума нашла свое отражение в работах И. Канта, Ф. Гегеля, И.Г. Фихте, Ф. Ницше и целого ряда других философов. В качестве центральной она выступает и в русской религиозной философии С.Н. Булгакова, Н.А. Бердяева, В.С. Соловьева, Н.К. Михайловского, П.А. Флоренского, С.Л. Франка, Л.И. Шестова. Основные акценты в данной философии смещаются с индивидуального мышления на социально-культурную реальность, определяющую его. «Истинное решение проблемы *реальности*, проблемы *свободы*, проблемы *личности* – вот настоящее испытание для всей философии» – утверждал Н.А. Бердяев [3, с. 21].

Западноевропейский рационализм Р. Декарта, по мнению Н.А. Бердяева, мало чем отличается от Логоса средневековой схоластики. «Мышление, которым так гордятся рационалисты, есть мышление дискуссивное, выводное. В дискуссивном мышлении нет непосредственной данности бытия, а есть посредственность и выводимость... Твердые первоосновы знания не даются дискуссивным мышлением, их нужно искать в другом месте, вне рациональной дискуссии... Познание протекает через дискуссивное мышление, но восходит к реальности» [3, с. 49].

Сам Бердяев определяет свою философию «как философию субъекта, философию духа, философию свободы, философию дуалистически-ипократическую, философию творчески-динамическую, философию персоналистическую и философию эсхатологическую» [4, с. 190]. В своей работе «Субъективизм и объективизм в общественной философии» он как бы вслед за И. Кантом предвосхищает основные идеи постнеклассической рациональности о роли субъективного фактора в познании.

На основе философского экзистенциализма и феноменологии позже выделились два парадигмальных подхода к исследованию личности как субъекта культуры: социологический, и психоаналитический. Социологический был представлен концепциями социологии М. Вебера, Г. Тарда, М. Поланьи, А. Швейцера, а также

социологией знания М. Шеллера, К. Манхейма, П. Бергера, Т. Лукмана и других исследователей. Психоаналитический подход представлен теориями коллективного бессознательного А. Бергсона и К. Юнга.

Немецкий социолог Макс Вебер рассматривал формальную рационализацию как основную характеристику буржуазного общества. Логика мышления, считал он, является всегда социальной. Для того, чтобы быть субъектом данного общества, индивид должен понять социально-культурные истоки совершаемого социального действия, которое, по его мнению, может быть целерациональным, ценностно-рациональным, традиционным и аффективным. Такой подход впоследствии явился основой социологии знания М. Шеллера и К. Манхейма.

Французский социолог Габриэль Тард, наоборот, истоки развития мышления человека и социальный характер познания усматривал не в обществе, а в личности. Он различал две логики: логику индивидуального мышления и логику подражания или социальную логику. Субъектом творчества, по его мнению, может быть лишь интеллектуальная элита, обладающая даром индивидуального мышления. Социализация же индивидуального творчества осуществляется благодаря законам подражания [10, с. 7].

Лауреат Нобелевской премии А. Швейцер ставит задачу создания оптимистического этического мировоззрения, считая основной причиной упадка культуры в западном обществе отсутствие такового. «Мы живем, – считал А. Швейцер, – в условиях упадка культуры. Взаимодействие между материальным и духовным источниками развития приняло роковой характер. Восторжествовал исторический подход. Никто, однако, не удосужился установить компоненты нашей духовной жизни. Никто не проверил, насколько благородны идеи, движимые ею, и насколько они способны содействовать подлинному прогрессу» [13, с. 33].

Американский социолог М. Поланьи, считающийся одним из основателей западной социологии познания, попытался переосмыслить свойственное позитивизму понимание объективности, как чисто эмпирической фактуальности, исходящей из противопоставления объекта познания его субъекту. Согласно представлениям М. Поланьи, в каждом познавательном акте познавательная мотивация субъекта направлена либо непосредственно на объект, либо на систему, включающую этот объект в качестве элемента. Во всех случаях, считает М. Поланьи, акт познания содержит элемент оценки и этот личностный коэффициент, который сообщает форму всему: субъективности и объективности. В нем скрыто стремление человека преодолеть собственную субъективность путем самоотверженного подчинения своих личных свершений унифицированным стандартам [7, с. 39].

Проблемы человеческого мира и их роль в познании оказываются в центре внимания психоанализа К. Юнга, согласно которому познание осуществляется как на уровне логики, так и на уровне переживания жизненного или социального опыта. Личностное познание одновременно осуществляется в форме индивидуального сознания и в форме коллективного бессознательного. Познание в форме субъекта индивидуального сознания осуществляется с помощью логического мышления, познание в форме субъекта коллективного бессознательного – с помощью переживания социального опыта. То есть, один и тот же индивид отражает существующую

реальность одновременно как субъект познания и субъект своего времени. В качестве субъекта познания он предстает как индивидуальность. В качестве субъекта своего времени он выступает как представитель социальной общности и ее духовности (национальной, региональной, поселенческой) или группы (половозрастной, профессиональной и т. д.). «Дух, – как отмечал К.Г. Юнг, – существует во времени. Главным его симптомом является *бессознательное тождество субъекта и объекта*» [15, с. 48].

Дух времени, по К.Г. Юнгу, – практический разум поколения. В различные исторические эпохи в зависимости от общего уровня развития социальных отношений и духовной зрелости общества он наполняется далеко не однозначным содержанием, воплощается преимущественно в тех или иных формах сознания. Дух времени – это интегральная характеристика общественного сознания, проявляющая себя как духовная атмосфера общества. Понятие, о котором здесь идет речь, должно быть поставлено в прямую и естественную связь с общей категорией социального времени. Социальное время это – духовно-нравственная категория, в той или иной мере определяющая социально-культурную природу самой личности человека и возможности его образования.

А. Бергсон в «Творческой эволюции» (1907) в интуитивистской манере стремится вообще отказаться от представления о физическом времени. Физика, полагает он, покоится на замене времени-творчества временем-протяжением [1, с. 306]. Материя обладает длительностью лишь постольку, поскольку она связана с творческим временем жизни и сознания [1, с. 331]. Но время жизни – это биологическое время, а время сознания, можно предположить, – социальное время.

В наши дни *время* – это проблема практически всех сфер знания. Обсуждается время физическое и биологическое, время историческое и социальное, время культуры и время психологическое и т.д. Предметом внимания становится время внутреннее, время экологическое, функциональное время, собственное время и т.д. И в каждом случае формируются свои подходы ко времени, свои задачи его познания, определяются возможности его изучения. Что такое время? С точки зрения классической рациональности, рассматривающей познание как естественнонаучный процесс отражения объективной реальности с помощью органов чувств, – это с одной стороны, некое дискретное или циклическое движение, определяемое сменой дня и ночи, пор года (хроновремя), а с другой – непрерывный процесс, устремленный в вечность. Оно есть некая объективная реальность данная нам в ощущениях. Именно в своих ощущениях мы фиксируем «течение времени», как некую смену состояний. Они же становятся основой познания социальной реальности.

Согласно религиозному мировоззрению, все окружающее нас является творением Божиим. Это творение предстает в виде двух видов реальности или в виде двух миров: материально-вещественной, конечной реальности, ограниченной наличным пространством и временем, или светского мира и сверхъестественной, внеопытной, трансцендентальной реальности или духовного мира, не имеющего пространственных и временных границ. Между обеими реальностями существует непосредственная трансцендентальная связь, определяемая как связь с Богом. Благодаря этой связи человек является образом божьим, проживающим две жизни:

конечную материально-телесную или смертную земную жизнь и бессмертную духовную бесконечную жизнь.

Самостоятельное пользование своим разумом или умом является конечной целью для материалистической философии Просвещения.

При таком подходе как бы в тени оставался сам субъективный, духовно-нравственный мир человека. Этот мир, представляемый христианством, как трансцендентальный или потусторонний мир человека просвещением отменялся с порога. Человек, согласно ему, живет в реальном мире, в который включается как бы автономно через непосредственное взаимодействие с социальной средой без всяких духовных посредников.

Однако по мере углубления, основанных на такой методологии, реформы образования «все яснее становилось, что личность человека не развивается «из самой себя», что в ее высших и творческих силах она связана с миром ценностей – сверх индивидуальных, сверхэмпирических. Мир ценностей, в свою очередь, выступает своеобразным индикатором социального времени и характерных для него познавательных, образовательных, воспитательных и других проблем. Проблемы эти являются общими для всех времен лишь по своей форме, а не по содержанию. Поэтому обращение при их разрешении лишь к логике как науке о правильном мышлении и основанной на ней философской рефлексии мало что дает, как и выяснение противоречия между знанием и не знанием. Сама суть проблемы в данном случае предстает как необходимость соответствующих реформ, являющихся своеобразным выражением требований времени. И в данном случае без соответствующей философской методологии уже не обойтись. Она выступает основой социального конструирования и проектирования образовательных и других социально-культурных систем, наполняя их соответствующим смыслом и значениями. В различные исторические эпохи образование, например, выполняет различные социальные функции, направленные на овладение функциональной грамотностью, формированием интеллектуальной элиты, развитием самостоятельности личности, осуществлением культурной революции и т.п. В каждую из этих эпох она формирует личность современника или личность субъекта своего времени. И от того насколько успешно она справляется с этой задачей зависит социальная эффективность воспитательной и образовательной деятельности.

Литература

1. Бергсон, А. Собрание сочинений. Т.1: Творческая эволюция. – СПб., 1914. – С. 1–331.
2. Бердяев, Н. Субъективизм и объективизм в общественной философии / Н. Бердяев. – СПб.: Изд. и магазин Поповой, 1901. – 267 с.
3. Бердяев, Н. А. Философия свободы. – М.: Правда, 1989.
4. Бердяев, Н. А. Опыт эсхатологической метафизики // Бердяев Н.А. Царство Духа и царство Кесаря. – М., 1995.
5. Король, А. Д. Сколько у нас знаний, или почему история учит тому, что ничему не учит / А. Д. Король // Социология. – 2014. – № 3. – С. 69–74.
6. Кривицкий, Л. В. Современный гуманизм: Мировоззрение, знание, вера, этика, образ жизни. Часть 1. Мировоззрение. – Минск: Из-во Логвинов, 2013. – 467 с.
7. Полань, М. Личностное знание // М. Полань. – М.: Прогресс, 1985. – 244 с.
8. Сарагоса, Ф. М. Завтра всегда поздно / Фридерико Майор Сарагоса. – М.: Прогресс, 1989. – 396 с.

9. Субъект во времени социального бытия: историческое выполнение пространственно-временного континуума социальной эволюции / А. С. Ахиезер, А. В. Бездидько, З. Н. Галич [и др.]; отв. ред. Э. В. Сайко; Ин-т всеобщ. истории РАН. – М.: Наука, 2006. – 598 с.
10. Тард, Г. Социальная логика. – СПб.: Тип. Ю. А. Эрлих, 1901. – 490 с.
11. Тард, Г. Социальные этюды. – СПб.: Типогр. Ю. Н. Эрлих, 1902. – 366 с.
12. Шамякина, Т. И. Проблемы образования с позиции филолога / Т. И. Шамякина // Социология, 2014. – № 1. – С. 87–97.
13. Швейцер, А. Культура и этика. – М.: Прогресс, 1973. – 342 с.
14. Щедровицкий, Г. П. Философия. Наука. Методология / сост. и общ. ред. А. Н. Пископеев [и др.]. – М.: Шк. культур. политики, 1977. – 641 с.
15. Юнг, К. Г. Парацельс как врач. Собрание сочинений: в 19 т. / пер с нем. – М.: Ренессанс, 1992. – Т. 15: Феномен духа в искусстве и науке. – 320 с.