

КУЛЬТУРА ЧЕЛОВЕКА И ЕГО САМОДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ ФИЛОСОФИИ И ПЕДАГОГИКИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Рассматривается диалектика логического и феноменологического анализа социально-культурной реальности как основная предпосылка непрерывности образования и источник инновационного развития. При этом в качестве основной философско-педагогической проблемы непрерывного образования выделяется культура человека и «Я-концепция» его личности, как основной источник ее самосознания и самостоятельности.

Ключевые слова: философия и педагогика непрерывного образования, культура человека, Я-концепция, инновация, коммуникация, компетентность.

Summary. Dialectics of logical and phenomenological analysis of social-cultural reality as a basic premise of continuity of education and the source of innovative development and its philosophical-pedagogical problems is considered. Human culture, the “I-concept” of their personality as the main source of its self-awareness and initiative is distinguished as the main philosophical-pedagogical problem of continuing education.

Keywords: philosophy and pedagogy of continuing education, human culture, I-concept, innovation, communication, competence.

Дискуссия относительно философско-педагогических проблем непрерывного образования, как и относительно природы его динамического и дискретного развития, продолжается уже десятилетиями. Правда, тщетно искать какого-то единства взглядов по этому поводу среди её участников. Одни – основную ставку делали на методах опредмечивания и распредмечивания мышления; другие – на вербальные способы его выражения в письменных и устных текстах; третьи – на логике, как основе исторического развития, отражаемого в гуманитарных науках; четвертые – на бессознательных основах мышления человека и повседневной реальности, трактуемой как своеобразный *психокосмос*. Объединяющим началом, пожалуй, является лишь признание духовной культуры в качестве своеобразной основы познания, не сводимой лишь к гносеологии, и открывающей образовательно-воспитательные перспективы философской онтологии, эпистемологии и аксиологии.

В отечественной педагогике особое влияние на понимание взаимосвязи между философией и педагогикой оказала *концепция мыследеятельности* Московского философско-методологического кружка под руководством С.П. Щедровицкого. Она положила начало традиции педагогического проектирования или социально-педагогической инженерии. В соответствии с данной методологией педагогика, по существу, обрела давно искомый ею статус педагогики и технологии, имеющей в своей основе логику

решения практических педагогических проблем. Акцент с психолого-педагогической проблематики переносится на философско-педагогическую проблематику непрерывного образования.

Непрерывного не в плане профессиональной функциональной подготовки и переподготовки кадров специалистов различных отраслей знания, а в плане непрерывного развития культуры мышледеятельности, или способности к преобразованию существующей реальности. Человек в данном случае, рассматривается как своеобразный итог мирового культурного развития (или абсолютной идеи по Гегелю), социальный феномен индивидуального сознания (по Гусерлю). Так понимаемая непрерывность не ведет к отрицанию дискретности и не сводит образование лишь к просвещению в открытом социальном пространстве. Скорее, наоборот, непрерывность образования предстает как глобальный процесс диалога культур, а дискретность как сочетание в нем государственного и семейно-регионального начал.

Общность гуманитарного знания, согласно Г.П. Щедровицкому, основывается на общей номотетической логике мышледеятельности. В соответствии с этой логикой необходимо обращаться к тем условиям коммуникации, при которых возможно как-то комбинировать процесс образования, ориентирований на истину, с процессом образования воли большинства. Это становится возможным, по его мнению, лишь в относительно замкнутом пространстве профессионалов, разговаривающих на intersубъективном языке научной коммуникации и руководствующихся одними и теми же ценностями и нормами познания. При этом категории и понятия, выработанные в условиях одного исторического времени и теоретического пространства, оказалось возможным переносить в современность и в новые контексты коммуникации.

Еще И. Кант считал, что единственной возможностью реализации субъектом своего бытия как «царства свободь» является практический разум, сущность которого составляет категорический императив – «относись к другому человеку только как к цели, а не как к средству». Этот кантовский принцип, по мнению Ю. Хабермаса, представляет собой сущность коммуникационного действия и отличает его от целерационального действия, в котором субъект выступает лишь как средство, использующееся для познания объективной реальности [1, с. 13–15]. Данный сдвиг от просвещенческого логоцентрического разума в сторону intersубъективного познания, произошедший в немецкой классической философии, полагал Ю. Хабермас, послужил главным идейным источником для развития диалогических и коммуникативных концепций в современной западной философии и гуманитарных науках.

Таким образом, и сторонники методологии мышледеятельности, и авторы теории коммуникативного действия солидарны в том, что способностью к мышлению обладают не отдельно взятые индивиды, а люди в определенных группах. Одним из основных показателей социальной идентификации в этих группах выступает *компетентность*, которая не сводится ни к степени информированности, ни к богатству личного опыта, ни к логике и остроте мышления, хотя все это включает в себя. Индивид в процессе обретения этого качества лишь участвует в некоем общем процессе мышления, возникшем задолго до него, и связывает его с предыдущими поколениями. Этот процесс, на наш взгляд, и есть непрерывное образование.

В силу этого существующие модели образования выступают, прежде всего, основными способами воспроизводства национальной и мировой культуры, а не только в каче-

стве трансляторов опыта и информации от поколения к поколению в виде изолированных друг от друга, гуманитарных и иных дисциплин. Сама по себе культура дисциплинарно не делима. Она имеет целостный характер. Поэтому личностно-ориентированная педагогика выступает основой социальных перемен и культуротворчества. «Предельной реализацией человека в отношении к культуре является культурно-историческое самоопределение, определение человеком себя как субъекта существования культуры» [1, с. 172].

В своей *концепции мирсистемного анализа*, известный американский социолог Иммануил Валлерстайн, сложившуюся дифференциацию гуманитарных наук считает результатом развития рыночных отношений, ведущих к утверждению рационализма и расчетливости, либерализму предпринимательской деятельности и бюрократизму государственного управления, основанных на ценности денег и власти, вытесняющих ценности справедливости и любви и заменяющих социальную коммуникацию социальной институализацией или правовым порядком.

Власть и деньги, как внешние символические формы выражения социальной значимости человека, становятся основным смыслом его жизни, способствуют рационализации его самосознания и вытеснению эмоционально-чувственного содержания. Благодаря этому бессознательному вытеснению, эмпатия, сопереживание, милосердие и ориентация на интересы другого, заменяются рациональной рефлексией и прагматизмом. И эта опасность корениться не только в душе отдельного человека, но и в состоянии духовности самого общества, ценностях и нормах его культуры, культурных кодах его трансформации и развития.

Философия, наука и образование (в таких условиях) обычно теряют свою самостоятельность и свое былое социальное значение в силу ориентации на инструментальные ценности. Они становятся своеобразным механизмом реализации государственной политики и способом обоснования технократических подходов к проблемам общественного развития через призму институциональной унификации и внешнего управления. Императивом же деятельности объявляется логичность в сфере мышления и эффективность в сфере действия. Построенный теоретический мир постепенно «отчуждается» от мира реального, замыкается на самого себя, превращается в самодовлеющую суперструктуру – догму, которая выступает в качестве «идеального проекта» тотального преобразования действительности, носящий обязательный и принудительный характер. Рациональность перерождается в рационализацию.

Культура, как своеобразный посредник между свободой воли человека и регулятивными возможностями общества, в философских и научных концепциях общественного развития (при таком методологическом подходе) не учитывается. До тех пор, пока философия и наука довольствовались лишь познанием объективных закономерностей, они не выходили за рамки физической реальности, постигаемой на уровне классической рациональности. Как только они выступили с претензией конструирования социальной реальности с позиции ценностей и норм культуры они вновь оказались в лоне метафизических размышлений и создали основу для формирования постнеклассической рациональности в виде методологии системной мышледеятельности, социологии знания, экзистенциализма, культурного структурализма и т. д.

В центре этой методологии оказался человек как объект и субъект культуры, как основной источник социально-волевой регуляции и предмет исследования педагогической науки и педагогического искусства. В зависимости от этого (нового методологи-

ческого) самосознания изменяется и само отношение к образованию и учебе в целом, а, следовательно, и методы педагогического взаимодействия. Студент с установкой «иметь» (знания, диплом, образование) существенно отличается от студента с установкой «быть» (специалистом, субъектом деятельности, созидателем своего бытия) [2]. Философия непрерывного образования в данном случае обретает совершенно различный смысл.

Отныне, субъективность и социальность – это не просто нечто противоположное внешней природной и социальной реальности. Прежде всего, это – духовно-мыслительное и субъективно-идеальное состояния, креативные свойства личности, проявляющиеся в способах ориентации и активности действия. Разграничение же между социальностью и субъективностью проходит внутри собственного «Я» человеческой индивидуальности. Особенности этого разграничения, по сути, и являются основными индикаторами существующих моделей образования и воспитания, а также основными показателями их эффективности.

Непрерывность образования, в этой связи, не ограничивается лишь адаптацией индивида к постоянно изменяющейся социальной ситуации или запросам общества. Истоки его коренятся в саморазвитии индивида, в становлении его культуры, выражаемой в качестве самостоятельной позиции или «Я-концепции». Я-концепция – это динамическая система представлений человека о самом себе, в которую входит как осознание своих физических, интеллектуальных и других качеств, так и самооценка, а также субъективное восприятие влияющих на личность внешних факторов. Я-концепция представляет совокупность установок, направленных на самого себя. Структура каждой установки включает в себя когнитивную, эмоционально-оценочную и поведенческую составляющие.

Я-концепция формируется под влиянием социализации, образования и воспитания, хотя не исключает и индивидуально-природные доминанты. В ней отражаются, прежде всего, идеалы, ценности и нормы эпохи и их выбор в контексте социального пространства и времени жизни человека, имеющие для него приоритетное значение и личный смысл, формирующие направленность его деятельности и поведения в различных социально-культурных ситуациях. Само же пространство, в котором реализуются эти правила игры, называется сообществом или своеобразным единством материальной и духовной жизни.

Становление такой самодетельной личности начинается с диагностики индивидом исторического времени и выработки способности к перспективам саморазвития на уровне национальной системы образования. К сожалению, усилий по такой диагностике до сих пор никто не проводит. Из-за этого, философская рефлексия по поводу непрерывного образования и педагогическое мастерство их воплощения не превращаются в единый и непрерывный процесс. Они остаются лишь предметом обсуждения на отдельно взятых мероприятиях.

Литература

1. Хабермас, Ю. Моральное сознание и коммуникационное действие / Ю. Хабермас : пер. с нем. ; под ред. Л. В. Складнева. – Санкт-Петербург : Наука, 2001. – 380 с.
2. Фромм Э. Иметь или быть? / Э. Фромм. – 2-е дополн. изд. : пер. с англ. – Москва : Прогресс, 1990. – 330 с.