

ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 316.6

Г. И. Петрова

СОВРЕМЕННЫЙ КОНСТРУКТИВИСТСКИЙ ОТВЕТ В РЕШЕНИИ КЛАССИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМЫ «ЗАБОТЫ О СЕБЕ»

Актуализируется античная практика «заботы о себе» с целью возможного обнаружения в ней методологических подходов к исследованию трансформаций, осуществляющихся в современном образовании, в его педагогико-антропологической программе. Направления указанных трансформаций рассматриваются в их связи с современными изменениями в стиле философского мышления и под влиянием технологических новаций информационного общества. Делается вывод о том, что и то и другое инициирует новую парадигму личностной социализации в образовании (новый характер «заботы о себе»), чертами которой является активность самоопределения, самореализации и самопрезентации.

Ключевые слова: информационное общество, самоопределение, «техники себя», «забота о себе».

Тезис, который обосновывается в статье, состоит в том, что образование человека всегда оказывается под конструирующим воздействием прежде всего двух объективных факторов. Во-первых, образование работает с тем понятием о человеке, которое сформировалось в рамках конкретного в ту или иную историческую эпоху философско-антропологического стиля мышления. Во-вторых, на это понятие оказывает влияние техническое состояние эпохи, обслуживать которое всегда призвано образование. Создается ситуация: образование конструирует человека, но оно само находится под влиянием конструирующих его факторов. Человек оказывается под двойным воздействием. Имеет ли в таком случае он какие-то возможности для становления как самоконструирования? Насколько он активен в своем становлении? Или те идеалы, образцы и каноны, которые исходят от стиля мышления и технического состояния конкретной эпохи полностью его подчиняют? В этом вопросе не имеют в виду психологические особенности личности или его наследственный физиологический фон, что, конечно, в каждом конкретном индивиду по-своему фильтрует воздействующее влияние указанных внешних факторов и всегда по-своему допускает их во внутренний мир человека. Имеется ли в виду только характер этого влияния, его сила, подчиняющая ли себе полностью институт образования и самого человека или оставляющая место для проявления его активности? Ответ построим на примере трансформаций антропологической и образовательной парадигмы, рожденной философской классикой. Такой парадигмой была античная практика «забота о себе», свидетельствующая именно о его активности.

Современное исследовательское внимание не случайно привлечено к этой меняющейся на разных исторических этапах практике, но всегда сохраняющей свой антропологический и образовательный потенциал. Поиски новых подходов к понятию «человек», а также к процессу и институту его образования через отыскание изменений в содержании классической парадигмы «заботы о себе» могут быть интересны в связи с ответом на поставленные выше вопросы.

«Забота о себе» как образовательная традиция идет от античной философии и педагогики (Платон) [1] и впоследствии поднимается в ходе всей философской истории авторами, работающими в области антропологической проблематики. Она активно представлена у Ф. Ницше [2], совершившем антропологическую революцию в философии, она лежит в основании учения об образовании как способе человеческого бытия у М. Шелер [3]. М. Хайдеггер, объясняя проблему *da-sein*, построил учение о фундаментальной онтологии, которая оказалась выстроенной как философская антропология [4].

Методологический потенциал «заботы о себе» длительное время существовал в понимании «заботы» по восхождению человека к его всеобщей сущности. Такое определение исходило из установки философской классики найти сущность («архе»), предел любого фрагмента реальности, в том числе и такой ее части, как человек, чтобы *определить*, *о-предел-ить* его в развитии – образовании. В этом контексте инициируется сущностное определение человека, то есть определение через отыскание его сущности. Сущность находилась в Логосе-Разуме, который задавал параметры и пределы развития человека. Это стало классической

западноевропейской традицией и философии, и педагогики. Философская антропология задавала тональность понимания педагогической антропологии. В последующей истории «архе» как сущность человека выразило себя в когито Декарта, в «чистом разуме» Канта, в Абсолютной Идее Гегеля – все это были модификации Разума как фактора, существенного для человека. Рационально сконструированы были и производственные отношения Маркса как материальная основа бытия, которая обуславливала рациональную конструкцию человека. Каким бы ни было указание на «архе»-сущность, оно, жестко сохраняя свою определяющую функцию, выстраивало все окружение под собственные законы, идеалы и нормы. Человек в этом смысле не представлял исключения. Древнегреческая Пайдейя – это путь его восхождения (или образования) от пещерного знания к истине – вневременной, вечной, стандартной и образцовой. Истина задавала пределы его конструирования, к которым вел педагог (педайгогос – тот, кто ведет ребенка за руку). Педагог осуществлял конструирование в рамках стандартов и образцов. «Образование, – пишет Гегель, – это восхождение человека к его сущностным основам, чтобы всеобщий дух получил в нем свое осуществление» [5, с. 39]. В понимаемом так образовании не могло идти речи о свободном конструировании человеком себя. Рационально открытые (или сконструированные) пределы-границы объявлялись истиной и потому ограничивали образование человека. Сущность человека являла себя общей для всех истиной и не допускала свободного конструирования. Задача образования стояла в отождествлении индивида с его сущностными основаниями. Эта традиция держалась вплоть до середины XX в.

С рождением философской антропологии в конце XIX – начале XX в. в философии наметилось противоречие, которое стало осознаваться и педагогикой: с одной стороны, специфика человеческого бытия философской антропологией виделась в бесконечности его трансцендирования, человек определялся в превосхождении всяческих границ и пределов, с другой – традиция все-таки задавала ему сущностные нормы. Противоречие стимулировало новые поиски в педагогике и образовании. Поискам помог возникающий в это время новый стиль философского мышления: он нашел принципиально другой ракурс видения человека, освободив его от сущностных границ и пределов. Человек получил свободу в собственном созидании.

Отход от традиционного взгляда на человека вызвал в начале XXI в. «кризис личностной идентичности», констатацию «личностного коллапса», «смерть субъекта». Субъекта как человека, редуцированного до сущности, не стало, в процессах но-

вого видения он освобождался от этой редукции. Возникла новая область философии и педагогики – философская и педагогическая антропология. Исторически это было время, когда наступало информационное общество, которое тоже несло с собой новые возможности определения человека. Констатировалось, что его «сетевая структура» (М. Кастельс) не допускает жесткого детерминизма. «Любое самоопределение „раз и навсегда“ отбрасывает человека на обочину социальной жизни» [6, с. 73]. Напротив, «архитектура и направление сетей» создают «инновационные среды», существуют в форме свободного, мобильного и беспредельного изменения информационных потоков. Сети заменили логику рационально организованной вокруг «архе» индустриальной структуры новой – «пространственной» или «виртуальной» логикой (М. Кастельс). Понятие об обществе стало выстраиваться на новом принципе организации – «работе через телекоммуникации» в режиме online. Это не могло не сказаться на видении человека и принципах его конструирования. В «пространстве потоков» возникли его характеристики свободной мобильности, самотрансформации и самостоятельности в его определении. Это было несовместимо с сугубо рациональной конструкцией и сущностной концепцией человека [7]. «Категория личности... больше не нуждалась в алиби». Информационная среда рождала «новую индивидуальность» [8, с. 27] и «полную индивидуализацию поведения» [7]. Все это потребовало новую антропологическую программу. Ее ведущей чертой явилось провозглашение свободы человека, возможность его свободного созидания себя, поскольку этому способствовала анонимность сетевых структур и их дистантность.

М. Кастельс, объясняя новые возможности антропологического видения, говорит о возникающем в сетях культуры «духе информационализма» – «многоликой виртуальной структуре», интегрирующей многие и самые разные культуры. Возникает «сетевая культура», которая не являет собой единства. Напротив, «дух информационализма» – это многоликость виртуальной культуры, существующей в киберпространстве, это «лоскутное одеяло, сшитое из опыта интересов, но не хартия прав и обязанностей» [7].

Вместе с культурной многоликостью, возникшей на почве новой технологической среды, появились понятия культуры «самопорождения» и «технологической субъективности». Они снимают с философии и педагогики необходимость говорить о сущностных пределах, к которым путем образования следует возводить человека или к которым он сам устремлен. «Кризис телеологической установки в отношении образования порождает

кризис субъективности, или кризис идеологии целенаправленного ее формирования в виде неизменной сущности... Субъект – это смещение внимания с «Я» как сущности на методы конструирования «Я», на «техники себя», которые возникают... как продукт серии усилий по самотрансформации» [9]. Утверждения авторов приведенной цитаты свидетельствуют о новом взгляде на образование человека. В условиях культуры самопорождения оно становится «непрерывным процессом самотрансформации»... техниками действий, возможностью интерпретаций... способностью самоопределения... организации и самоорганизации [10, с. 12–13].

«Лоскутность», «самопорождение», «технологичность» как новые характеристики культуры устранили всяческий культурный «порядок», внесли в нее, а следовательно, и в такую культурную практику, как образование, «хаос». Человек, оторванный от единой сущности, свободно конструирует себя под меняющиеся социокультурные или профессиональные контексты, находится в непрерывной «заботе о себе». «Его сущность «текущая» (З. Бауман) и требует постоянной «заботы». Он – свободный конструктор себя.

Взгляд на «человека конструирующего», то есть «заботящегося о себе», релевантен специфике способа его бытия – его свободе. «Забота» и бесконечное переопределение себя – это его онтология. Он постоянно находится в кризисе в том смысле, что его нельзя *о-предел-ить*, схватить в жесткие, логикой продиктованные, рамки определения. Человек определяется не логикой, он самоопределяется в онтологии. Хаос и кризис современной культуры, оказывается, не являются чужеродными человеческой онтологии, напротив, они есть свидетельства его культурной и антропологической аутентичности,

потому что допускают человеческое самоконструирование. Человек находит себя не в однолинейности рационально прогнозируемого развития, а в ризоме и «не-проекте», в постоянстве кризиса. Современный «хаос» – это и есть культурный «порядок».

Вывод кажется очевидным, однако откуда исходит культурное и антропологическое напряжение? Постоянные антропологические кризисы? Актуально вставшая проблема выживания человека? Дело в том, что современное философское мышление хоть и раскрепостило человека от власти сущностных, предельных начал, но традиция жить в этой власти дает о себе забыть. Это ставит перед процессом образования задачу поисков путей, которые бы научили жить человека в безвластии и «хаосе», без ожидания состояния «порядка», жить в свободе.

Научиться жить в «хаосе» как «порядке» – это и означает проявлять постоянную «заботу о себе», самостоятельно себя искать – искать свой собственный стержень. В условиях снятия внешней власти образование человека осуществляется в отношениях власти над собой, власти как «заботы о себе», как созидания себя в целях полноты реализации личностной уникальности. «Создай самого себя» – так мог бы звучать в современных условиях известный тезис Сократа «Познай самого себя».

В трудностях информационного общества, его запутанности и ризомности, переплетенности и сцепленности информационных потоков (как «макарроны в кастрюльке» или как «клубок играющих котят» [11, с. 10, 12, 81]) «коренятся наши надежды на эмансипацию» [12, с. 10]. Сложности и трудность создают ту самую ситуацию, в которой актуализируется «забота» как конструирование человеком себя.

Список литературы

1. Платон. Алкивиад 1. 119.
2. Ницше Ф. О будущности наших образовательных учреждений // Философия в трагическую эпоху. М.: REFL-book, 1994. С. 101–188.
3. Шелер М. Формы знания и образование // Избранные произведения / пер. с нем. Денежкина А. В., Малинкина А. Н., Филиппова А. Ф. М.: Гнозис, 1994. С. 15–56.
4. Хайдеггер М. Время и бытие. М.: Республика, 1993. 447 с.
5. Гегель Г. Ф. Энциклопедия философских наук. Т. 3. М.: Мысль, 1977. 642 с.
6. Ануфриев С. И., Романов Р. Н. Самоопределение человека в современном обществе // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2004. Вып. 2. С. 72–77.
7. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество, культура. <http://www.urban-club.ru> (дата обращения: 20 июня 2013 г.).
8. Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология / под ред. В. Инноземцева. М.: Академия, 1999. 640 с.
9. Университет как центр культурпорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / М. А. Гусаковский, Л. А. Яценко, С. В. Костюкевич и др.; под ред. М. А. Гусаковского. Минск: БГУ, 2004. 279 с.: Сайт Центра проблем развития образования Белорусского гос. ун-та. RLU: www.charko/narod/ru, свободный.
10. Попов А. А. Философия открытого образования. Социально-антропологические основания и институционально-технологические возможности. Томск, Бийск: Изд. дом «Бия», 2008.
11. Нордстрем К. А., Риддстрале Й. Бизнес в стиле фанк. Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2003. 514 с.
12. Ваттимо Дж. Прозрачное общество / пер. с ит. Д. Новикова. М.: Логос, 2002. 417 с.

Петрова Г. И., доктор философских наук, профессор.
Национальный исследовательский Томский государственный университет.
Пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 636050.
E-mail: seminar_2008@mail.ru

Материал поступил в редакцию 04.07.2013.

G. I. Petrova

MODERN CONSTRUCTIVIST ANSWER IN DECISION OF THE CLASSIC PEDAGOGICAL-ANTHROPOLOGY PROBLEM OF "SELF-TAKE CARE"

The article argues the position about ancient practice of "self-take care" as the practice, where there is a methodological possibility for research of modern education and its pedagogical anthropological program. The directions of these transformations are considered through modern changes in style of philosophic thinking and technological process of the information society. There is a conclusion about creation because of these changes the new paradigm of personal socialization at education (the new character of "self-take care"). This paradigm has characteristics such as activity of self-determination, self-realization and self-presentation.

Key words: *information society, self-determination, "techniques of myself", "self-take care".*

References

1. Plato. *Alcibiades*. 1. 119.
2. Nietzsche F. Die Philosophie im tragischen Zeitalter der Griechen. 1873 (*Russ. ed.: Nietzsche F. On the Future of our Educational Institutions. Philosophy in the Tragic Age of the Greeks*. Moscow, REFL-book Publ., 1994. Pp. 101–188).
3. Scheler M. The forms of knowledge and education. 1925 (*Russ. ed.: Scheler M. The forms of knowledge and education. Selected Works*. Moscow, Gnozis Publ., 1994. Pp. 15–56).
4. Heidegger M. Sein und Zeit. Gesamtausgabe. Vol. 2. 1927. (*Russ. ed.: Heidegger M. Being and Time*. Moscow, Respublika Publ., 1993. 447 p).
5. Hegel G. F. Enzyklopdie der philosophischen Wissenschaften. 1817. (*Russ. ed.: Hegel G. F. Encyclopedia of the Philosophical Sciences*. Vol. 3. Moscow, Mysl' Publ., 1977. 642 p).
6. Anufriev S. I., Romanov R. N. Self-Determination of a Man in the Information-Oriented Society. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2004, no. 2, pp. 72–77 (in Russian).
7. Castells M. The Information Age: Economy, Society and Culture. 1996. (*Russ. ed.: Castells M. The Information Age: Economy, Society and Culture*. URL: <http://www.urban-club.ru> (Accessed: 20 June 2013 r.).
8. Quoted from: A new wave of post-industrial West. Anthology. Moscow, Academia Publ., 1999. 640 p. (in Russian).
9. *The university as a center of culturemaking education. The changing forms of communication in the learning process*. Minsk, BSU Publ., 2004. 279 p. (in Russian).
10. Popov A. A. *The philosophy of open education. Socio-anthropological foundations and institutional-technological capabilities*. Tomsk, Biisk, Izdatel'skiy Dom Biya Publ., 2008 (in Russian).
11. Nordstrem K. A., Ridderstrele J. Funky business: Talent makes capital dance. 2002. (*Russ. ed.: Nordstrem K. A., Ridderstrele J. Funky business*. Sankt Petersburg: Stockgholmskaya shkola v Sankt-Peterburge Publ., 2003. 514 p).
12. Vattimo G. La sociedad transparente. Mil6n: Garzanti. 1989. (*Russ. ed.: Vattimo G. The Transparent Society*. Moscow, Logos Publ., 2002. 417 p.)

Tomsk United State.
Pr. Lenina, 36, Tomsk, Russia, 634050.
E-mail: seminar_2008@mail.ru