

РАЗДЕЛ I

ПРОБЛЕМЫ ЧЕЛОВЕКА В ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Part I. HUMAN PROBLEMS IN THE PHILOSOPHY OF EDUCATION

Философия образования. 2024. Т. 24, № 1
Philosophy of Education, 2024, vol. 24, no. 1

Научная статья

УДК 165.+13+37.0

DOI: 10.15372/PHE20240101

EDN: TQGVTQ

Философский дискурс о самоопределении человека в образовании

Петрова Галина Ивановна

Национальный исследовательский Томский государственный университет,
Томск, Россия, seminar_2008@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1591-2080>

Аннотация. *Введение.* Современные педагогическое и философское сообщества не всегда отчетливо осознают необходимость совместности исследований в сфере образования. Эта необходимость определяется общностью предмета философии и педагогики в области самоопределения человека и его бытийственных поисков. Неосознание общности обнаруживается в разочтении задач по конкретному решению проблемы самоопределения. Так, педагогической задачей считается необходимость разработки педагогической инженерии или тех практических и конкретных приемов, реализация которых могла бы свидетельствовать об окончательном и успешном самоопределении как остановке и завершении этого процесса, когда все методические приемы реализованы и цель кажется достигнутой. Философия же обосновывает образование и самоопределение как способ бытия человека и, следовательно, как никогда не прекращающийся процесс. Актуально акцентировать внимание на антропологическом (нетехнологическом) характере работы педагогики, которая, опираясь на философско-антропологическое зрение, становится педагогической антропологией. У этих дисциплин общая методология – философское воззрение на человека. Предлагается методология М. Шелера, рассматривающего образование как способ бытия человека, а «образовательное знание» (термин М. Шелера), инициирующее его бытие, – как не прекращающийся процесс самоопределения (мировоззренческого, духовно-нравственного и др.). Общими оказываются и методы работы: экзистенциализм и герменевтика, проблематизация и интерпретация, теоретизация и конкретный анализ эмпирических фактов. *Обсуждение.* Для раскрытия специфики самоопределения человека в образовании важно увидеть педагогическую деятельность в философском ракурсе, когда за словом «самоопределение» стоит человек в его бытии. Самоопределение основывается не на логическом, но на онтологическом определении человека, то есть на свойственных для его бытия характеристиках. *Заключение.* Делается вывод о возможности совместной

(философии и педагогики) работы на основе использования философской методологии в обосновании понятия самоопределения в педагогике. Результаты исследования могут рассматриваться в качестве методологии формирования принципов образовательной деятельности.

Ключевые слова: человек, образование как способ бытия, самоопределение как трансцендирование, образовательное знание, педагогическая антропология

Для цитирования: Петрова Г. И. Философский дискурс о самоопределении человека в образовании // Философия образования. 2024. Т. 24, № 1. С. 5–22. DOI: <https://doi.org/10.15372/RHE20240101>

Благодарности: автор выражает благодарность философскому факультету Национального исследовательского Томского государственного университета и Институту образования ТГУ за предоставленную возможность заниматься исследовательской работой, практикой преподавания философии, за организацию выступлений на научных семинарах. Особая благодарность студентам, магистрантам, аспирантам за умение задавать философские вопросы, за интерес, проявляемый к философско-антропологической проблематике.

Безусловную благодарность выражаю рецензентам и редакторам журнала «Философия образования».

Scientific article

Philosophical discourse on human self-determination in education

Galina I. Petrova

National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia, seminar_2008@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1591-208>

Abstract. *Introduction.* Modern pedagogical and philosophical communities are not always clearly aware of the need for joint research in the field of education. The need for this is determined by the commonality of the subject of philosophy and pedagogy in the field of human self-determination and his/her existential search. The lack of awareness of community is found in the discrepancy of tasks for a specific solution to the problem of self-determination. Thus, the pedagogical task is considered to be the need to develop pedagogical engineering or those practical and specific techniques, the implementation of which could indicate the final and successful solution of self-determination as a stop and completion of this process, when all methodological techniques are implemented and the goal seems to be achieved. Philosophy, on the other hand, justifies education and self-determination as a way of being human and, consequently, as a never-ending process. It is important to focus on the anthropological (not technological) nature of the work of pedagogy, which, basing itself on philosophical and anthropological vision, becomes pedagogical anthropology. These disciplines have a common *methodology* – a philosophical view of man. The methodology of M. Scheler is proposed, which substantiates education as a way of being a person, and “educational knowledge” (M. Scheler’s term), which initiates his/her being as an ongoing process of self-determination (ideological, spiritual, moral, etc.). The methods of work are also common: existentialism and hermeneutics, problematization and interpretation, theorization and concrete

analysis of empirical facts. *Discussion.* To reveal the specifics of human self-determination in education, it is important to see pedagogical activity from a philosophical perspective, when the word "self-determination" stands for a person in his/her being. Self-determination is based not on a logical, but on an ontological definition of a person, that is, on the characteristics inherent in his/her being. *Conclusion.* The conclusion is made about the possibility of joint (philosophy and pedagogy) work based on the use of philosophical methodology in substantiating the concept of self-determination in pedagogy. The results of the study can be considered as a methodology for the formation of principles of educational activity.

Keywords: man, education as a way of being, self-determination as transcendence, educational knowledge, pedagogical anthropology

For citation: Petrova G. I. Philosophical discourse on human self-determination in education. *Philosophy of Education*, 2024, vol. 24, no. 1, pp. 5–22. DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20240101>

Acknowledgements. The author expresses gratitude to the Faculty of Philosophy of the National Research Tomsk State University and the Institute of Education of TSU for the opportunities provided to engage in research, practice teaching philosophy, and for organizing presentations at scientific seminars. Special thanks to students, undergraduates, and graduate students for their ability to ask philosophical questions, for their long-term presence at lectures and their interest in philosophical and anthropological issues. I express my unconditional gratitude to the reviewers and editors of the journal "Philosophy of Education".

Введение. Напряженный исторический этап современного социального развития, вызывая необходимость мировоззренческого обоснования социальной среды, воздействующей на человека, инициирует расширение философского горизонта осмысления самоопределения человека вообще и в образовании в частности. Исторически на образование всегда возлагались надежды как на институт, побуждающий общество развиваться, формирующий ценности и идеалы, в системе которых самоопределяется человек. Возникает вопрос: «Как мыслится современное образование в практике его организации определения и самоопределения человека?». Актуальность ответа на него связана не только с тем, что имеющиеся концепции относительно реализации задачи самоопределения современного человека недостаточны, но и с тем, что этот ответ содержит возможность увидеть трансформирующиеся в наше время основания педагогики и образования в целом.

Один из основных тезисов, который сегодня чрезвычайно актуален, состоит в аргументации необходимого сотрудничества философии и педагогики в реализации обозначенной задачи: «Как помыслить самоопределение человека с позиций современной философии, которая рассматривает этот процесс как реализующийся непрерывно и постоянно в течение всей жизни? Какое значение эта философская позиция имеет для теории и практики образования как социального института?»

Философия и педагогика имеют один объект, который одновременно есть и субъект исследования – это человек в специфике его бытия. Поэтому гуманитарное (а не инженерное) содержание педагогики может состояться, только если человек в ней будет представлен в реальности его бытия, а не в специально созданной для возможности его методико-технологического совершенствования системе образования. Другими словами, педагогика определяет себя как гуманитарная дисциплина только в случае, если система образования (которую педагогика рационально-теоретически оформляет) станет реальным бытием человека, где человек себя определяет, то есть самоопределяется. Это замечание важно, поскольку может способствовать разработке и содержанию методики и технологии педагогической деятельности по самоопределению в гуманитарно-антропологическом (не инженерно-технологическом) направлении.

Исходным для *постановки проблемы* в таком контексте является положение о том, чтобы увидеть специфику образования именно человека (в отличие от процессов образовывания всего прочего сущего на Земле), которая состоит в активном восприятии идущих на него воздействий. Активность обусловлена его самостью (внутренним миром, который специфицирует только человека), где пребывают его интересы, потребности, ценности, ориентации и пр. Все это является собой в качестве фильтра, сквозь который проходят внешние влияния и которые трансформируют процесс образования человека в его **самообразование, самоопределение**. Но проблемная ситуация состоит в том, что в практике современного социального института образования понятие «самоопределения» часто осуществляется вне внимания к философскому понятию «человек в его бытии», и педагогика не видится в качестве педагогической антропологии, что создает противоречие и напряженность ее (проблемной ситуации) решения: оно принимает не педагогико-антропологический, но методико-технологический характер. Это проблематизирует истину самоопределения, что вызывает острую необходимость совместной (педагогики и философии) работы.

Самоопределение в образовании как социальному институту может быть успешным, если только будет осуществляться с учетом специфических, свойственных человеку изначально бытийственных характеристик и свойств. Вопросы, инициированные видением образования (как социального института) в горизонте общего бытийственного становления человека, обращают проблему его самоопределения к философскому курсу исследования и инициируют проблему – отрефлексировать образование как социальный институт в качестве образовательного способа бытия человека, когда обучающийся приходит к пониманию постоянства и бесконечности процесса самоопределения в течение всей жизни, узнает о возможных его путях, учится осуществлять их выбор, менять их, отвечая

новым вызовам профессиональной деятельности и собственного личностного развития.

Проблемными вопросами также являются следующие: «Какой смысл и какое значение несет префикс “само-” в слове “самоопределение”?», «Почему в залоге “определять”, когда образовательный процесс строится по принципам технологически-методического **определивания** человека по конкретному образу, должен замениться активным?», «Когда образование научает человека самостоятельно определяться в ситуативных изменениях жизни?», «Как активность “само” может реализовать себя в социальном институте образования и с каких теоретических позиций возможна его методическая (гуманитарно-антропологическая или инженерно-технологическая) организация?»

Цель статьи – доказать, что философский подход к исследованию образования как к образовательному способу бытия, обосновывает понятие самоопределения как постоянный, никогда не прекращающийся антропологический процесс. Поэтому педагогика, рассмотренная с философских позиций, является себя педагогической антропологией и имеет задачу научить человека определять себя всю жизнь. Предстоит аргументировать тезис о том, что в социальном институте образования (как и в бытии человека в целом) самоопределение, будучи бытийственной характеристикой человека, априори его характеризует. Это позволит увидеть возможности педагогики в определении понятия «самоопределение в образовании», чтобы верифицировать педагогические методики и технологии по антропологическому критерию.

Методология. Методологической основой исследования поднятых вопросов является, прежде всего, философская антропология М. Шелера, который первым сказал об образовании как о способе бытия человека путем освоения образовательного знания. Во-вторых, в качестве методологии исследования следует назвать и современное учение об онтологии, отличающееся от классической онтологической установки и инициирующее видение человека в горизонте нынешних онтологических трансформаций в целом. Трансформации связаны с тем, что бытие мира увидено не в его устойчивом и едином состоянии (стоянии на «архе» как на начальном пределе), но в бесконечном становлении. В силу этого онтология сегодня предстает учением о движении, коммуникации, постоянном изменении бытийственных событий, что и вызывает необходимость человеку быть в постоянных определениях себя.

Третья методологическая позиция статьи связана с философской феноменологией: учением об эпохе (редукции объективной реальности), которое позволяет увидеть человека за **пределами** реальности объективного мира, в его трансгрессивном переходе в реальность сознания, где он не имеет **пределов**, которые бы его **определивали/определяли**. Здесь

он «препоручен» самому себе, то есть самоопределяется в соответствии со спецификой культурно-исторической ситуации. Философия всегда исходила из метафизического поиска архе как **предела**, который сущностно определивал любое сущее. Динамика современной социальной реальности резонансно отражается на человеке и вызывает философский взгляд, когда человек видится в постоянных поисках своего предела – в **само-определении**.

В таком методологическом ключе образование человека – это его непрерывное самообразование, поиск его сущности (**предела**), процесс, в ходе которого человек образуется/становится – самоопределяется. Философия, таким образом, позволяет сделать вывод о том, что образование есть способ бытия человека, а самоопределение – это его (способа бытия) культурное, разное в различные культурные эпохи свершение.

Исследовательскими методами, которые помогали отвечать на поставленные вопросы, стали историко-сравнительный анализ (при изучении процессов самообразования и самоопределения на разных этапах истории и, прежде всего, на современном этапе), метод герменевтики (был привлечен для эмпатийного вживания в конкретные эпохи и понимания эмпирических фактов), метод проблематизации и обоснования теоретических положений и гипотез.

Обсуждение

1. Работа с понятиями, общими для философии и педагогики. Обзор литературы. Методологические установки обусловили выбор источников, на которых строится статья. Работы философских антропологов и представления о динамике современной реальности помогают обосновать содержание, выводы и результаты статьи, связанные с релевантным философией пониманием самоопределения человека в образовании. Специфика философского решения проблемы статьи состоит в том, чтобы найти основные понятия, вербальное представление которых было бы общим как для философии, так и для педагогики. Имея в виду философскую постановку проблемы статьи, а на практике – недостаточную организацию совместной работы философии и педагогики, остановимся на литературе философского характера, обращающейся к этой проблеме и фиксирующей ее в общих понятиях «человек», «образование», «самоопределение». Основные идеи относительно этих понятий дает философская антропология, отвечая на вопрос «Что есть человек?». Рассмотрим версию ответа М. Шелера, которую он представляет в работе «Формы знания и образование»¹. Можно

¹ Шелер М. Формы знания и образование // Избранные произведения / пер. с нем. М.: Гно-зис, 1994. С. 15–56. С. 26, 39.

также иметь в виду и версии М. Фуко² и М. Хайдеггера³, где есть и идентичные, и противоположные позиции, но в статье они пока не рассматриваются.

М. Шелер интересен тем, что говорит о философской антропологии как об учении, релевантном для обоснования педагогической практики по решению вопросов самоопределения путем овладения «образовательным знанием» (в указанной статье он вводит это понятие). Исходная идея такого утверждения состоит в том, что образование человека (его образовывание, становление как постоянного, никогда не завершающегося процесса) полагается его способом бытия. Социальный институт образования на разных уровнях его организации (школа, вуз, техникум, колледж и др.) вписывается в указанный широкий план понимания образования. Введение категории «образовательное знание» для исследования поставленной в статье проблемы важно в том отношении, что указывает на специфический смысл знания, с которым работает социальный институт образования: оно здесь имеет предназначение образовывать человека. Поскольку педагогика – это наука, осуществляющая рациональную теоретизацию деятельности образования, то философия видит в педагогике научное знание, которое базирует свои теоретические конструкции на эмпирических фактах образования как способе бытия человека. И поскольку философия и педагогика обращены к человеку, то философская антропология, методологически обосновывая педагогику, видит последнюю в качестве педагогической антропологии. Другими словами, педагогика, находя свое обоснование непосредственно в практике образования как деятельности, которая является способом бытия человека, рассматривает себя в качестве педагогической антропологии. Возникают вопросы: «Что сообщает человеку возможность образовываться путем знания?», «В чем состоит специфика человека в аспекте образовывающего способа бытия?».

М. Шелер настаивает на двух уникальных для человеческого способа бытия чертах: 1) рефлексивном сознании (в отличие от практического интеллекта животного); 2) трансцендировании. М. Шелер отмечает: «У животного наблюдается полное отсутствие обращения жизни в себя самое, какой-нибудь самой примитивной re-flexio, какого-нибудь даже слабо “осознанного” внутреннего состояния» [1, с. 36]. Обе характеристики человек приобретает в связи с выходом трансцендирования из природного существования. Совершив экстатический «прыжок над бездной», человек вышел из природы, покинув «ее материнские объятия» [1, с. 77], и, окававшись вне природы, «озирается в трепете и спрашивает: “Где же нахожусь я сам?”» [1, с. 90]. Вопрошание есть свидетельство того, что человек приоб-

² Фуко М. Герменевтика субъекта. М.: Наука. Ленинградское отделение, 2007. 680 с.

³ Хайдеггер М. Бытие и время / пер. с нем. В. В. Бибихина. Харьков: Фолио, 2003. 503 с.

рел рефлексивное сознание, осознал себя и все прочее в мире в дистанции. Практическим результатом этого приобретения стал его выход в Другое трансцендентное пространство, где Я, природа, общество, другой человек предстают не только в своей материальности, но и в осознанной человеком идеальности ценностей, интересов, вкуса, моральных и эстетических отношений. Здесь человек, «укоренив свой центр вне и по ту сторону мира» [1, с. 92], является собой «противоположность жизни» или ее витальной формы. Рефлексивное сознание – это «сила иной природы», дающаяся в «акте идеации» [1, с. 63], когда человек попадает в иномирный, внеприродный, нематериальный план существования, в «окна абсолютного», по Г. Гегелю [2, с. 63], или туда, где, как говорил Ф. Шиллер (М. Шелер ссылается на слова Г. Гегеля и Ф. Шиллера), «формы чистые живут» [1, с. 65].

Человек, таким образом, оставаясь в материально-телесной животной форме, трансцендировал этот мир предметной явленности, оказался в идеально-духовном мире, который гуманизировал (очеловечил) – «обратил» [1, с. 36] его из животного состояния в человека, дал ему уникальное, человеческое внутренне-духовное существование. «Центр духа – личность, – пишет Шелер, – не является ни предметным, ни вещественным бытием, но есть лишь постоянно самоосуществляющееся в себе самом (сущностно определенное) упорядоченное строение актов» [1, с. 61]. Специфика способа бытия человека, таким образом, обуславливается раздвоенностью его существования. С одной стороны, он остался в природном, материальном мире, с другой – приобрел мир внутри себя идеальный, мир идей, ценностей, моральных норм. Мир, где живет его самость. Имея «самое само» (внутренний мир человека), человек в отличие от всего прочего на Земле способен на активность в восприятии внешних воздействий, само-образуется и само-определяется, может либо воспринимать, либо отторгать (имеет «сопротивление» [1, с. 64] к идущим извне воздействиям). Это лишает его возможности быть определяемым рамками только внешнего (социального или природного) мира, он становится индивидом, который не зажат, как животная особь, в тиски инстинктуальных программ, рефлексивно-осознанно относится к влияющим на него социальным нормам, обязанностям, правам, канонам и пр. Индивид свободен в своем **самоопределении**. Он – «вечный Фауст»..., никогда не успокаивающийся в пределах/границах окружающей действительности, всегда стремящийся прорвать пределы своего здесь-и-теперь-так-бытия и «окружающего мира», в том числе «наличную действительность собственного Я» [1, с. 65].

В определении понятия «человек» для М. Шелера оказывается важной категория Духа, которая в его понимании ассоциируется с новыми принципами человеческой жизни вне природы. Дух выносит человека как индивидуальное Я в сферу всеобщего – в идеальное, непредметное и невещественное пространство. Встреча с нематериальной сферой – это и есть вхож-

дение в сферу Духа. Для конкретного индивида такой сферой всеобщего являются отношения, которые появляются у него, когда он, совершив тот самый «прыжок над бездной», уходит от «зажатости» природной инстинктуальной программой и оказывается в пространстве «между», различая себя в дистанции (в отношении) с Другим. Отношения, куда он выходит из природной опеки, связывая его с Другим, являются собой социальное пространство – общество.

Отношения – это то внепредметное и внеосновное (без основы) пространство «между», которое одновременно и наличествует в социальном бытии, и трансцендентно ему, но и в том, и в другом случае обеспечивает связь индивида с Другим: природой, другим человеком, Богом. Отношения – это и есть сфера всеобщего, где обитает Дух, обеспечивая возможность человеческой жизни. Назначение Духа как человеческого начала – создать отношения в их жизнесохраниющих основах, прежде всего, отзывчивости и ответственности, ибо именно человек, осознавая эту связь, держит ответ (ценностно-эстетический, морально-нравственный, политico-правовой, духовный). Он ответственен перед Другим и за Другого – за жизнь и за мир в целом. В этой сфере всеобщего Духа (Платон это называл «мемтаксю»), где люди организуются в общество на основе **ответных**, то есть **ответственных**, отношений, и человек, попадая в ответственное пространство Духа, самоопределяется как духовное ответственное образование. **Ответственность** – это **отзывчивость**, ответ на зов мировой (природной и социальной) реальности. Будучи не природной, но трансцендентной природе силой, отношения («между») предоставляют человеку возможность выбора (само-определиться) по его собственному предпочтению («Быть? Или не быть?»). Но поскольку жизнь на земле сохраняется уже сотни тысячелетий, то можно полагать, что исторически преимущество в выборе отдавалось и отдается тому ответу, который имеет жизнесохраниющую, ответственную функцию.

Великое достояние человека – свобода самоопределения, то есть отказ от пассивного восприятия внешних воздействий, трансцендирование и выход в беспредельность постоянного самоопределения, может для общества обернуться разрушительным образом (когда, например, снижается порог моральной чувствительности, заступает зло, бесчестие, грех, война и пр.). Дух облагораживает свободу индивида, несет смыслы, ценности, цели, обнаруживающие себя в жизни – в нравственности, эстетике, политике, любви, радости. Все это, как говорит Шелер, «материальные априори» («Ordo amoris», «О предательстве радости», «Ресентимент в структуре моралей» и др.). Во имя сохранения жизни Дух передает все это индивидам, показывая направления в их свободном самоопределении. Усвоение содержания Духа – это рождение («обращение») человека, его гуманизация.

Таковы основные идеи философской антропологии М. Шелера, и они имеют большое значение для педагогики. Во-первых, если педагогика берет их в качестве методологии, то она становится педагогической антропологией, а образование рассматривается не как временный период накопления знаний (в школе, вузе и пр.), но как постоянный бытийственный процесс, направленный на самоопределение (самоопределение) человека. Во-вторых, педагогика расширяет свой категориальный аппарат, включая такие экзистенциальные понятия, как «жизнь», «Дух», «смысл», «достоинство», «творчество», «вера», «надежда», «пробуждение». Самоопределение человека вне внимания к этим категориям невозможно. В-третьих, педагогически интерпретированная встреча человека с Духом может рассматриваться в качестве самоопределения как процесса, который инициирует определять себя (самоопределяться) по тем духовным ценностям и смыслам (нравственным, эстетическим, мировоззренческим), которые дают человеку жизнеподдерживающую силу в пространстве **ответа (ответственности)** Другому. Они (эти смыслы и ценности) и есть те **пределы**, по которым человек самоопределяется. Социальный институт образования помогает организовать этот процесс в конкретных направлениях.

2. Субъектное определение и самоопределение человека: позиция философии и педагогики. М. Шелер не случайно в своих работах нигде не говорит о человеке как субъекте. Он имеет в виду человека, всегда пребывающего в образовании и самоопределении. А это противоречит классической традиции понятия субъекта, где он предстает сущностью в вечной и неизменной сущности. Таким образом, он не может **самоопределяться**, его определяют, педагогически возводя к субъектной сущности. Именно поэтому М. Шелер не говорит о субъектном самоопределении.

Тему субъекта М. Шелер не развивает и в работах, посвященных экзистенциально-антропологическим и онтологическим характеристикам человека. Будучи основоположником философской антропологии, он как бы предвидел то, что случится с этой категорией в XX в., когда субъекта развенчали и убрали. Дело в том, что классический субъект, начало и кульминацию которого фиксируют Р. Декарт и И. Кант, в начале XX в. подвергается критике за внеантропологичность. Субъект Р. Декарта (базирующийся на сугубо рациональном *cogito*), а также кантовский трансцендентальный субъект лишенны человеческих черт (的独特性, индивидуальности, коммуникабельности, социализации, индивидуализации, телесности, речи). Г. В. Ф. Гегель, например, считая, что такой сущностью является разум, пишет: «Разумное – это дорога, по которой ходят каждый, на которой никто не выделяется. Когда великие художники завершают свое творение, можно сказать: да, таким оно должно быть; иными словами, обособленность художника совершенно исчезла и в произведении не проявляется какая-либо манера. У Фидия нет своей манеры, сам образ живет и выступа-

ет из камня. Но чем хуже художник, тем отчетливее мы видим его самого, его обособленность и произвол» [2, с. 269]. Такой субъект является очень удобным понятием для педагогической инженерии.

Внеантропичность, статичность и сущностная вечность субъекта в XX в. становятся причиной его критики. Так, говорили, что, может быть, первым «уничтожил» субъекта М. Фуко (см.: [3]). «Уничтожение» обнаружило себя в том, что М. Фуко высказал позицию конструирования постоянного и непрерывного субъекта и отказал ему в вечной и неизменяемой сущности. На место субъекта заступает «субъективация», которая содержит (потенциально и актуально) процессуальность, изменение, выстраивание. Вместо кантовского трансцендентального субъекта как порождающей весь мир субъективности Фуко вводит саму рождающуюся под воздействием внешних сил субъективацию. Она не априорна, но «выстраивается в процессе заботы о себе, то есть самоопределения, посредством ряда практик» [4, с. 242].

Об отказе от неизменяемого и вечного субъекта говорит (имея в виду горизонт психоанализа) и Дж. Батлер, дополняя теорию субъективации М. Фуко теорией субъекции [5]. На основании модернизаций концепции субъекта в философской литературе делается вывод: «Прежний дискурс «самоопределения утрачивает свое значение» [6, с. 32; 7]. Поскольку современный социальный мир – это «лабиринт идентичностей» [8; 9], который провоцирует видеть не стабильную субъектную идентичность, но идентичность, умеющую меняться, переидентифицироваться. В образовании это вызывает невозможность ориентации на остановку в самоопределении, которая фиксировала бы его какой-то уровень. Напротив, если и говорить сегодня о субъектном образовании, то требуется иметь в виду его непрерывное образование и в этом смысле его постоянное переопределение. Вербальная фиксация такой ситуации реализуется в словах «самоидентификация» и «реидентификация», которые обозначают современные жизненные и профессиональные моменты, когда в «действительном понятии идентичности уживаются два желания: я хочу быть собой и я хочу быть кем-то иным»⁴. З. Бауман эту сложность динамики связывает с тем, что «модерниты заменяют предопределенность <...> самоопределением» [10, с. 181] и вызывает необходимость постоянства «быть в пути» [10, с. 183]. Поэтому, продолжает З. Бауман, «вместо разговора об идентичностях, унаследованных илиобретенных, более уместным и соответствующим реальностям... выглядело бы исследование идентификации, никогда не заканчивающейся, всегда незавершенной, неоконченной, открытой в будущее деятельности» [10, с. 191].

⁴ Лекция Баумана З. Текущая модернность: взгляд из 2011 года [Электронный ресурс]. URL: <http://polit.ru/article/2011/05/06/bauman/> (дата обращения: 21.12.2023).

Реидентификация – это форма самоопределения человека, чувствующего и понимающего новые вызовы времени и стремящегося дать на них ответы. В этом случае он оказывается в постоянной готовности к реопределению себя и обладает способностью это делать. П. Рикер, описывая человека в такой ситуации, назвал его «Я-сам как Другой» [11] или «динамическая идентичность» [12]. То же говорил М. К. Мамардашвили⁵, называя человека «человеком возможным», поскольку он никогда «не есть», но есть лишь в возможности сбыться. Сегодня по этой проблеме ведут исследования Е. Г. Трубина [13], Е. О. Труфанова [9], Г. Л. Тульчинский [14].

3. Конкретные вопросы резонанса современного философского понимания самоопределения в педагогике и образовании. Новый дискурс о субъекте, конечно, имеет резонанс в концепциях самоопределения в образовании. Тем не менее педагогические техники часто осуществляются в режиме целевого достижения конкретного (профессионального, личностного и субъектного) самоопределения, когда имеются (задаются) образы, например, профессии, успешной личности, квалифицированного профессионала и пр. Субъект в этом случае связывается со статичным пределом, до которого ему следует дойти или самоопределиться, но упускается момент изменения самого заданного целевого образа. Причина его нестабильности – в чрезвычайной подвижности современного профессионального мира, постоянном рождении новых профессий, отмирании старых, возникновении транспрофессионализма, перепрофилирования и т. п.

Субъектная нестабильность свидетельствует не об уходе в прошлое самой категории «субъект», но лишь о том, чтобы эту категорию не связывать со сверхзадачей педагогического процесса, довести человека до конкретного уровня субъектного самоопределения. Сегодня субъект не может быть тем состоянием, о котором можно было бы сказать: «Остановись мгновенье! Ты прекрасно!». Если иметь в виду философское видение человека, то человек есть только тогда, когда он образуется, поэтому система образования не может иметь ориентацию на образовательное самоопределение как на достижение некоего «прекрасного мгновенья», например, субъектного, предельного и окончательного свершения человека, и видеть в этом достижении предел, на котором можно остановиться в образовательном бытии человека. Субъект – это умение меняться и «быть в пути».

Конечно, в современной педагогической литературе есть понимание педагогики как педагогической антропологии. Так, в работах В. М. Гапоновой («Становление педагогической антропологии как науки: ретроспективный анализ» [15] и «Антропологическая направленность учителя» [16]) самоопределение связывается с особым стилем антrop-

⁵ Мамардашвили М. К. Возможный человек. М.: Рипол Классик, 2019. 495 с.

ологического мышления. О самоопределении как процессуальном становлении субъективности говорится в статье Т. М. Ковалевой «Проблема субъективности в современной дидактике» [17]. О развитии у подрастающего поколения умения самостоятельно достигать желаемых результатов, о поисках собственных интересов, целей и путей их самостоятельной реализации пишет О. С. Бороздина в монографии «Культурно-антропологические основания педагогики поддержки» [18]. Интересны исследования И. А. Грэшиловой [19], Ю. В. Щенниковой [20], И. П. Цыбулько [21] и др. Все они обсуждают педагогическую антропологию как дисциплину, связывающую региональные педагогические теории и всеобщие философско-антропологические концепции. Однако есть множество статей, исполненных в традиционном педагогическом плане⁶.

Изменение понятия субъекта является следствием новых философско-антропологических открытий и нового состояния нестабильной реальности. Сегодня требуется умение ситуативной ориентации, когда, например, при изменении современной социальной структуры общества, при появлении таких, допустим, структур, как фрилансеры, возникает необходимость готовить человека к непредвиденной профессиональной занятости, а следовательно, к широкому кругозору, умению профессиональной переориентации, критическому мышлению и пр. Поэтому педагогические техники подготовки субъекта к профессии, чтобы быть идентичными такому профессиональному миру, стоят перед необходимостью быть направленными не на предметное содержание конкретной профессии, но на методологию профессиональной деятельности как на учение о профессии, ее деятельностной организации и возможностях изменений.

Образование как самоопределение, увиденное в философском модусе, требует, конечно, обратить внимание на характер знания по конкретной учебной дисциплине, которое является собой методически обработанное научное знание. М. Шелер называет это знание образовательным. «Образовательное знание» – это не готовая («багажная») сумма, упакованная в голове обучающегося (и профессионала) и распаковывающаяся в случае профессиональной необходимости (хотя будет ли оно, упакованное и статичное, релевантным тому времени, когда возникнет необходимость его распаковать?), но знание, которое производит и образует человека в его способности соответствия произошедшим изменениям в профессии, социуме, культуре. Образовательное знание, по мнению М. Шелера, является знанием спасительным, поскольку оно образует человека в его способности

⁶ См., напр.: Миссия педагога в новой реальности: сб. материалов международной научно-практической конференции (Томск, 17–18 апреля 2023 г.) / отв. ред. Н. А. Семенова. Томск: Изд-во ТГПУ, 2023. URL: <https://sveden.tspu.edu.ru/api/svfile/2640> (дата обращения: 21.12.2023).

жить, пробуждает духовные, умственные и деятельностные силы, дает возможность успевать (быть успешным, «спешить») за быстро меняющимся миром. Образованного человека сегодня можно сравнить с тем, кто умеет бежать по тонкому льду: всякая остановка чревата провалом в полынью. Образовательное знание является спасительным и для мира, ибо открывает (несет человеку) его истину и предназначение – знать свою причастность к бытию любого другого сущего мира. «Быть образованным человеческим образом, – пишет М. Шелер, – это с любовью и рвением искать бытийного участия во всем и причастности ко всему, что есть в природе и истории от сущности мира...» [1, с. 21]. В связи с таким предназначением института образования на него возлагается высокая ответственность за то, чтобы дать не просто знание (например, профессиональное), но знание, которое создавало бы, производило, образовывало человека в его целостности.

Заключение. В статье предложена методология для обоснования философско-антропологического содержания педагогики как научной теоретизации образования. Такое предложение есть ответ на вызов привести в соответствие философское и педагогическое понятие «самоопределение человека». Вызов объясняется единством предмета, с которым работают философия, педагогика и специфика истины человека, состоящей в его активности (имея внутренний мир, он получает свободу в определении себя, не подчиняясь только воздействиям внешних обстоятельств, но оказывая им «сопротивление»). Образование и самоопределение – это способы бытия человека, безостановочные процессы в жизни.

Такой вывод обосновывается в применении к социальному институту образования, во-первых, в ракурсе специфики его онтологии, которая видится не в учении о бытии в его вечности, абсолютности и неподвижности (Парменид), но в ракурсе событийности как бесконечном движении и смене событий. Это резонансно отзывается на образовании, которое тоже приняло событийный характер. Такой взгляд актуализирует понимание самоопределения, которое, как и образование, является «заботой» человека по обеспечению собственной аутентичности, реализуемой не в какие-то конкретные периоды и этапы жизни, (связанные, например, с получением профессионального образования), но в процессе постоянного жизненного движения, развития, становления. Социальные же институты образования создаются с целью сообщить человеку (в его естественном процессе образовывания) ключевые социокультурные тенденции конкретного исторического периода, в соответствии с которыми может осуществляться его самоопределение.

Вывод о бесконечности самоопределения человека в образовании обосновывается не только онтологически (по способу бытия), но и с позиций современной философской феноменологии. Это оправдано тем, что в пе-

педагогике идеи феноменологии зародились раньше, чем их сформулировал в философии Э. Гуссерль. Первым, кто обратился к феноменологии, видя ее практическое назначение в педагогике, был А. Пфендер, который интуитивно применил метод феноменологической редукции, когда предложил увидеть явления психологии и педагогики феноменологически, перевести их исследования в план сознания. Методика «эпохе», позволяя совершить феноменологическую редукцию по поводу объективной реальности и, соответственно, различить объективную реальность и реальность феноменов, полагает возможным перевести образовательную практику в чистую реальность сознания. Феноменологическая реальность позволяет увидеть человека, за **пределами** реальности физического мира, в его трансгрессивном переходе в реальность метафизики, где он не имеет **пределов**, которые бы его **определивали**. Здесь он самоопределяется. Для образования это имеет существенное значение, поскольку сообщается необходимость установки на работу с сознанием (пониманием, переживанием, улавливанием смыслов бытия), то есть с реальностью, различной и уникальной в каждом конкретном случае.

Названные философские направления предлагаются в качестве методологии педагогики, теории и практики формирования способности (и потребности) к самоопределению. Философия не является рецептурным знанием, педагогика же имеет ответственное практическое предназначение – выстроить методику и технологию (рецепты) образовательной деятельности по самоопределению. Поэтому и необходимо активное сотрудничество педагогов и философов.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Шелер М. Положение человека в Космосе // Проблемы человека в западной философии. М.: Прогресс, 1988. С. 31–95.
2. Гегель Г. В. Ф. Философия права / пер. с нем. М.: Мысль, 1990. 524 с.
3. Козырева О. А. Проблема субъекта в философии М. Фуко и ее интерпретация Ж. Делезом // Философия в XXI веке: вызовы, ценности, перспективы: сб. статей. Екатеринбург: Макс-Инфо, 2016. С. 289–292. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=zvcvhd>
4. Фуко М. Этика заботы о себе как практика свободы // Интеллектуалы и власть: Избранные политические статьи, выступления и интервью. Ч. 3. М.: Практис, 2006. 320 с.
5. Батлер Дж. Психика власти: теория субъекции / пер. З. Баблояна. М.: Алетейя, 2018. 160 с.
6. Гусаковский М. А. Современный дискурс воспитания в университете: смена правил игры // Образовательные технологии (г. Москва). 2017. № 2. С. 30–42. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30032007>
7. Гусаковский М. А. О воспитании в современном университете: смена правил // Высшее образование в России. 2015. № 1. С. 76–86. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22900027>
8. Svas'ian K. A. Prooemium // Voprosy filosofii. 2010. № 2. С. 3–12. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=13855406>

-
9. Труфанова Е. О. Человек в лабиринте идентичностей // Вопросы философии. 2010. № 2. С. 13–22. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=13855407>
 10. Бауман З. Индивидуализированное общество / пер. с англ. В. Л. Иноzemцовой. М.: Логос. 2005. 390 с.
 11. Рикер П. Я-сам как другой: монография. М.: Изд-во гуманитарной литературы, 2008. 416 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=tspvdn>
 12. Рикер П. Повествовательная идентичность // Герменевтика. Этика. Политика. М.: KAMI, 1995. 161 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22559339>
 13. Трубина Е. Г. Рассказанное Я: проблема персональной идентичности в философии современности: монография. Екатеринбург: Уральское отделение РАН, 1995. 152 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=rkclbx>
 14. Тесля А. А., Тульчинский Г. Л., Золян С. Т., Ж. Р. Сладкевич, С. В. Герасимов, Е. Н. Молодыченко. Идентичности: семиотика презентации и прагматика позиционирования: монография. Калининград: Балтийский фед. ун-т им. И. Канта, 2022. 347 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48774649>
 15. Гапонова В. М. Становление педагогической антропологии как науки: ретроспективный анализ // KANT. 2011. № 2. С. 188–190. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17636691>
 16. Гапонова В. М. Антропологическая направленность учителя // KANT. 2013. № 2 (8). С. 94–97. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21005645>
 17. Ковалева Т. М. Проблема субъективности в современной дидактике // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2012. № 1. С. 1730. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18895400>
 18. Бороздина О. С. Культурно-антропологические основания педагогики поддержки: монография. Вологда: Вологодский ин-т права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний, 2017. 107 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29709455>
 19. Гречилова И. А. Педагогическая антропология как педагогически ориентированная философская теория // Знание. Понимание. Умение. 2013. № 1. С. 98–104. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20142229>
 20. Щеникова Ю. В. Реализация антропологического подхода в рамках формирования профессиональной адаптивности студентов // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2020. № 3 (72). С. 51–53. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43033340>
 21. Цыбулько И. П. Отечественная педагогическая антропология как вектор развития методики обучения русскому языку // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 3 (156). С. 177–181. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23199570>

REFERENCES

1. Scheler M. The position of man in Space. *Human problems in Western philosophy*. Moscow: Progress Publ., 1988, pp. 31–95. (In Russian)
2. Hegel G. V. F. *Philosophy of law*. Transl. from German. Moscow: Mysl Publ., 1990, 524 p. (In Russian)
3. Kozyreva O. A. The problem of the subject in M. Foucault's philosophy and its interpretation by J. Deleuze. *Philosophy in the XXI century: challenges, values, prospects*: collection of art. Ekatерinburg: Maks-Info Publ., 2016, pp. 289–292. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=zvcvhhd> (In Russian)
4. Foucault M. The ethics of self-care as a practice of freedom. *Intellectuals and power: Selected political articles, speeches and interviews*. Part 3. Moscow: Praksis Publ., 2006, 320 p. (In Russian)
5. Butler J. *The psyche of power: the theory of subjection*. Transl. by Z. BabloyanChair . Moscow: Aleteya Publ., 2018, 160 p. (In Russian)

6. Gusakovskiy M. A. Modern discourse of education at the university: changing the rules of the game. *Educational Technologies (Moscow)*, 2017, no. 2, pp. 30–42. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30032007> (In Russian)
7. Gusakovskiy M. A. On education at a modern university: changing the rules. *Higher Education in Russia*, 2015, no. 1, pp. 76–86. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22900027> (In Russian)
8. Svas'ian K. A. Prooemium. *Voprosy filosofii*, 2010, no. 2, pp. 3–12. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=13855406>
9. Trufanova E. O. A man in a maze of identities. *Questions of Philosophy*, 2010, no. 2, pp. 13–22. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13855407> (In Russian)
10. Bauman Z. *Individualized society*. Transl. from English by V. L. Inozemtsova. Moscow: Logos Publ., 2005, 390 p. (In Russian)
11. Riker P. *I am myself as another*: a monograph. Moscow: Publishing House of Humanitarian Literature, 2008, 416 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=tspvdn> (In Russian)
12. Riker P. Narrative identity. *Hermeneutics. Ethics. Politics*. Moscow: KAMI Publ., 1995, 161 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22559339> (In Russian)
13. Trubina E. G. *Narrated Self: the problem of personal identity in the philosophy of modernity*: a monograph. Yekaterinburg: Ural Branch of the Russian Academy of Sciences, 1995, 152 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=rkclbx> (In Russian)
14. Teslya A. A., Tulchinsky G. L., Zolyan S. T., J. R. Sladkevich, S. V. Gerasimov, E. N. Molodychenko. *Identities: semiotics of representation and pragmatics of positioning*: a monograph. Kaliningrad: Baltic Federal University named after I. Kant, 2022, 347 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48774649> (In Russian)
15. Gaponova V. M. The formation of pedagogical anthropology as a science: a retrospective analysis. *KANT*, 2011, no. 2, pp. 188–190. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17636691> (In Russian)
16. Gaponova V. M. The anthropological orientation of the teacher. *KANT*, 2013, no. 2 (8), pp. 94–97. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21005645> (In Russian)
17. Kovaleva T. M. The problem of subjectivity in modern didactics. *Letters in Issue. Offline*, 2012, no. 1, p. 1730. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18895400> (In Russian)
18. Borozdina O. S. *Cultural and anthropological foundations of support pedagogy*: a monograph. Vologda: Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penitentiary Service, 2017, 107 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29709455> (In Russian)
19. Greshilova I. A. Pedagogical anthropology as a pedagogically oriented philosophical theory. *Knowledge. Understanding. Ability*, 2013, no. 1, pp. 98–104. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20142229> (In Russian)
20. Schennikova Yu. V. The implementation of an anthropological approach within the framework of the formation of professional adaptability of students. *Municipal Education: Innovations and Experiment*, 2020, no. 3 (72), pp. 51–53. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43033340> (In Russian)
21. Tsibulko I. P. Domestic pedagogical anthropology as a vector of development of the methodology of teaching the Russian language. *Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University*, 2015, no. 3 (156), pp. 177–181. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23199570> (In Russian)

Информация об авторе

Г. И. Петрова, доктор философских наук, профессор, профессор кафедры онтологии, теории познания и социальной философии, Национальный исследовательский Томский государственный университет (634050, Томск, пр. Ленина, 36).

Information about the author

Galina I. Petrova, Doctor of Philosophical Science, Professor, Professor of the Chair of Ontology, Theory of Knowledge and Social Philosophy, National Research Tomsk State University (634050, Lenin pr., 36).

Поступила: 25.12.2023

Received: December 25, 2023

Одобрена после рецензирования: 26.01.2024

Approved after review: January 26, 2024

Принята к публикации: 30.01.2024

Accepted for publication: January 30, 2024