

ГАЛИНА ИВАНОВНА ПЕТРОВА



Доктор философских наук.

Профессор кафедры онтологии, теории познания и социальной философии философского факультета Томского государственного университета.

Почтовый адрес: 634045, ул. Нахимова, д. 15, кв. 265.

E-mail: seminar_2008@mail.ru

«ЗАБОТА О СЕБЕ»: ТЕХНОЛОГИЯ ИЛИ АНТРОПОЛОГИЯ?

Актуализация античной практики «заботы о себе» в современном культурном и образовательном пространстве связана не только с чисто теоретическим интересом к древнегреческой культуре, но и с интуицией именно здесь обнаружить методологические подходы к ответу на вопрос о современной специфике образования человека. «Забота о себе» греками рассматривалась в качестве конкретной формы образования, в целом понятого в широком онтологическом плане как специфически рефлексивный способ бытия человека в мире. Начатая Платоном [1] историко-философская традиция онтологического понимания образования, в том числе и такой его формы, как «забота о себе», сформирована и представлена многими авторами. Она поддерживалась и развивалась в работах Ф. Ницше, М. Шелера, М. Хайдеггера, М. Фуко [2–5]. Вклад названных авторов в разработку образования как «заботы о себе», «техник себя» или техник конструирования собственной уникальности связан с вниманием, которое они уделяли «подлинности» (М. Хайдеггер [4]) человеческого существования, этике собственного «Я» (М. Фуко [5, с. 307]), или этике субъективности. В такой форме поставленная и впервые увиденная древнегреческими философами, проблема возвращения «Я» или, в современной терминологии, – возвращения в себе субъекта, кажется, чрезвычайно востребованной сегодня.

Забота о себе – это выражение рефлексивной способности человека не только «быть», но и «знать» о своем бытии, видеть себя со стороны и потому постоянно, непрерывно и бесконечно себя образовывать. В этой способности состоит изначальная особенность способа бытия человека: «в его бытии дело идет о самом этом бытии» [4, с. 12]. По Хайдеггеру, специфика Dasein заключается в «заботе», заставляющей человека пребывать в постоянном беспокойстве, образовывать себя человеческим образом.

Методологический потенциал «заботы о себе», исторически связанный с классически вечным вопросом, «какому субъекту открывается истина?», приобрел сегодня новые коннотации, ибо вызван беспрецедентным типом культурного развития и новым способом личностной идентификации. Концептуально беспрецедентность культуры и коннотативная новизна вопроса объясняются общим процессом дематификации философского мышления, по-новому расставляющего акценты в спрашивании об истине. Вопрос, заданный греками в гносеологическом плане и намекающий на

возможность абсолютного ответа, сегодня, если и сохраняет гносеологичность формы, то полагает возможность плюралистичности в ответе. Но основной план современных и вопроса, и ответа состоит не столько в их гносеологических предпочтениях, сколько в их онтологических намерениях увидеть специфику образовательного способа бытия человека в мире, который теперь конструируется отличным от греческой мысли образом, а именно – без метафизической власти его (мира) «архе» и «пределов». Какова специфика современного образования человека как способа его бытия? Что значит образование человека сегодня? Каким может быть образование, увиденное и как способ человеческого бытия, и как социальный институт в условиях деметафизированных конструкций культуры? Какое место занимает вопрос о «заботе о себе» в современной организации образования в его новых формах? Все эти вопросы могут быть осмысленны в контексте греческой и современной практик «заботы о себе».

Постметафизическая философия, полагая возможность конструирования онтологий в их новых характеристиках – времени, становления, историчности – и снимая традиционные формы метафизической власти (кантовского ли разума, Абсолютной ли идеи Гегеля или производственных отношений Маркса), легитимирует возможность субъективного конструирования реальности: субъект вне всяческой внешней власти сам создаёт теперь уже искусственную, техническую реальность. В реальности культуры это обнаружило себя в отказе от принципов объективности и абсолютности онтологий и приобретении ими технологических субъективных характеристик, в репрезентации их внепредметностью «переходов» и трансgressирующей границей «между» – между тем, что только что было и тем, что уже трансформировалось в другое. В таких репрезентациях культура предстаёт динамичной, пребывающей в непрерывности движения, утратившей настоящее и всегда находящей себя в залоге «пост».

Соответственно, и человек, увиденный в свете новых принципов онтологических построений, перенимает эти характеристики как антропологические априори. В такой культуре, бытийствуя образовательным способом, он предстаёт той же трансgressирующей границей, стирающей все его устойчивые сущностные характеристики. Не случайно, поэтому, в современной философской литературе появилось понятие «технологической субъективности». Так, вводя это понятие, авторы работы «Университет как центр культурпорождающего образования», говорят о снятии с современной философии обязанности абсолютного настроя на необходимость жесткой постановки вопроса о целеполагании, о целевой устремлённости философии к метафизическим пределам. Они пишут о том, что отмеченный «кризис телеологической установки в отношении образования порождает, в свою очередь, кризис образовательной субъективности, или, точнее говоря, кризис идеологии целенаправленного её формирования в виде неизменной и автономной сущности» [6]. Субъект – это смещение внимания с «Я» как сущности на методы конструирования «Я». «Техники себя», позволяющие свершить изменения в себе, «образовательная субъективность, если понимать её таким образом, возникает не как нечто требующее открытия и субстанциализации, но как продукт серии усилий по самотрансформации» [6]. Такого рода утверждения свидетельствуют о переориентации современного философского внимания к человеку с факторов внешнего воздействия на него (со стороны ли социума, Трансцендентального ли субъекта, Бога – любого Другого) на его самоизменения. Образование становится «изменением человеческого потенциала», «непрерывным процессом самотрансформации», рефлексией и пониманием, техниками действий и коммуникациями, возможностью интерпретаций и мышления, способностью самоопределения по отношению к культуре и социуму, целеполаганием и

социально-культурной персонификацией, способностью организации, самоорганизации, организации знаниевых систем [7, с. 12–13].

Технологически конструируемая реальность и «технологическая субъективность» – это продукт современной мысли, предложившей увидеть человека в подлинности его свободного существования. Но и ответственного – ответственного и за самоё технологию, и за тот результат, который возникает с её помощью.

Для современных теоретических поисков, акцентирующих внимание только на негативных характеристиках, культуры как технологически созданной, а потому допустившей хаос, снятие норм, деконструкцию власти общих идеалов и норм, может показаться парадоксальным утверждение о том, что как таковая она сконструирована современным философским мышлением соответственно специфике существования человека – его свободе. Собственно человеческий план существования состоит в трансценденции всяких границ и рамок. Индивидуация, будучи следствием рефлексивной человеческой позиции в мире, не даёт возможности человеку быть заключённым в конкретные сущностные пределы – быть о-пределённым, – поскольку означает постоянное беспокойство движения, трансцендирования, уход в трансцендентное и бесконечные поиски себя. Всякое указание направления этих поисков означает границу и свидетельствует о власти.

Таким образом, бездоминантность современной культуры, её хаос и кризис, оказывается, не являются чужеродными антропологии, напротив, они есть свидетельства культурной и антропологической аутентичности. Человек нигде и никогда не может найти почвы и твёрдой предметности, на которой мог бы остановиться. Предметность уже самой прочной основой-почвой создавала бы для него пределы и границы, стесняла бы его свободу, о-граничивала и о-предел-яла. Напротив, он всегда находит себя без-основы, – в без-основности и «переходности», в «после-себя», но не в однолинейности прогнозируемого направления развития, а в ризоме и «не-проекте» как непрозрачности вектора движения, в постоянстве кризиса и хаоса.

Эти онтологические характеристики, свидетельствуя о свободе существования человека, только в современной «хаосной» культуре становятся не отклонениями от специфического способа его бытия, но, напротив, выражением его постоянно меняющейся «бессущностной сущности». Они и есть эта специфика. Современный «хаос» – это культурный «порядок», который утвердился как адекватный человеческой свободе.

Но возникает ряд напряженных культурно-исторических и культурно-антропологических ситуаций. С одной стороны, специфика современного бытия человека полагает необходимость неустойчивости, динамики, «беспорядка» и «хаоса», с другой – культура в её истории всегда старалась его «упорядочить», приучить к порядку и норме. С одной стороны, современное философское мышление раскрепостило человека от власти сущностных, предельных начал, но, с другой, – в своей предметности культурные практики обнаружили неумение человека жить без власти пределов. Это ставит перед образованием и педагогикой антропологическую проблему: не овладения сущностью или истиной и подведения под них или возведения к ним человека, пассивно образующегося, но поисков тех путей, которые бы научили жить в этом безвластии и «хаосе» без ожидания состояния «порядка», позволили бы 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 этом случае образование как онтология человека и способ его бытия превращается в антропологию, а педагогика, как наука, организующая образование, ставит перед

собой, действительно, антропологические проблемы – конструирование человеком самого себя. Таким образом, что касается современной педагогики, обнаружившей себя в постметафизически помысленной реальности, то она, ощутив (хотя, наверное, в полной мере ещё не осознав) себя антропологией, ставит новые и серьёзные задачи. В её различных направлениях и новых предложениях – личностно-ориентированное образование, «Я» – концепция», коммуникативная дидактика, компетентностный подход и др. – прослеживается истинно антропологическое содержание и антропологическая ориентация – жить без всякой другой властной доминанты, кроме собственной власти над собой. Подлинность человеческой жизни – власть как «забота о себе».

Ибо только в условиях снятия внешней власти, трансцендентальный мотив человеческого существования – индивидулирующее образование – осуществляется, если и в отношениях власти, то не власти, определяющей внешним образом, а власти над собой, власти как «заботы о себе» в целях полноты реализации собственной личностной уникальности. Можно, следовательно, говорить о том, что только демегафизация стиля мышления раскрепостила человека, предоставила возможность отказа от необходимости подведения его под общий эйдос и создала для него условия жизни в форме «единичности».

Каковы, однако, последствия культурно-антропологического и образовательного характера подобного антропологического раскрепощения? Может ли этот мотив свидетельствовать о подлинности человеческой свободы? Какова реакция образования как социального института на те изменения, которые произошли в образовании как способе человеческого бытия? Какое место в этих изменениях имеет образование себя в форме «заботы о себе»?

Ответ на эти вопросы мог бы быть кратким и произнесённым в духе последних деконструктивистских тезисов: мы являемся свидетелями «смерти педагогики» как той классической науки, которая всегда связывала себя с антропологическими стратегиями формирования человека, подведения его под «форму» – формообразования. В качестве такой «формы» предлагалось классическое «архэ», рассматриваемое в качестве человеческой сущности. «Архэ» «указывало», каким быть человеку и куда его следовало вести. Чтобы быть эффективной, работа по «указанию» базирует себя на специально в этих целях предлагаемой и постоянно подлежащей инженерному усовершенствованию технологии, которая, разрабатываясь и сосредотачиваясь в социальных институтах образования, исторически явила себя основным содержанием наук, рационально организующих образование, – педагогики и дидактики. Человек, подчиняясь технологии, образовывается под предлагаемые ею образцы.

Такова ли, однако, антропологическая специфика человека?

Понятие «водительства», заложенное в корневой основе слова «педагогика» (педайгос – тот, кто ведёт юношу за руку), не работает в ситуациях современной культуры – в захлестывающих человека информационных потоках и запутывающих его лабиринтах коммуникаций. В этом смысле педагогика как наука, предлагающая рациональную технологию организации образования, сегодня становится не адекватной. Куда вести? К какому идеалу, образу, норме, канону? Педагогический ответ приходит в залоге отрицания самой возможности «ведения». Современный педагог, похоже, трансформируется в сопровождающего, проводника, сталкера. Его задача – положиться на самого «ведомого» – высвободить его человеческий потенциал, не указать на истину, но показать, что истин много, и если уж научить, то не какой-то одной из них, но научить свободно выбирать среди них. Тенденции, характерные для современного образования, настолько радикально отличают его от традиционного и

привычного, что позволяют говорить об уходе в прошлое классической педагогической профессии. Уходит педагогос – педагог-детоводитель. Появляются новые профессии «гуманитарного технолога», «коуча», «проектировщика индивидуальной образовательной программы», «менеджера в образовании», «коррекционного педагога», тьютора и т.д., и т.д. Специфика таких трансформаций в том, что они способствуют видению человека в образовании не в конусе целезаданного образа, для возведения к которому разрабатываются особые технологии, но в разносторонности и полноте его способа бытия. Это означает, что как инженерно-техническая, прикладная дисциплина педагогика отмирает и превращается в гуманитарную и фундаментальную науку – в антропологию. Педагогика как антропология – это «самоводительство» как умение самостоятельно и свободно самоопределяться в потоках мелькающих в постоянстве изменений ситуаций.

Именно Древняя Греция философской интуицией как будто провидела специфику современной культуры, сказав о возможности организации образования как «заботы о себе». И именно Платон, открывая идею образования как Пайдейи, не ограничивает её только истиной, высказываемой в диалоге «Государство» в «Мифе о пещере» – истиной педагогического возведения и приобщения к истине. Греческий философ в образовании как восхождению к образу провидел момент насилия, и в этом пункте, заметив противоречивость, развил собственную мысль о Пайдейе. Он придал образованию антропологическую характеристику, сказал о нём как о «заботе о себе», то есть как о возможности и необходимости ученику в присутствии наставника (по Платону – философа) свободно раскрыть себя, свои потенциальные возможности [1]. Правда, для Платона тогда эта практика вызывалась политикой (здесь и видели свободного гражданина греки), ибо чтобы иметь власть над другими, надо было уметь властвовать над собой.

Однако, как заметил, обращаясь к этой идее Платона, М. Фуко [8, с. 101], греческий философ хоть и говорит о политике как предпочтительной сфере «заботы о себе», тем не менее, его главная мысль состоит не в фиксации конкретной сферы, где человек властвует, но в утверждении обязанности употребления власти, в первую очередь, над собой. В таком качестве, продолжает М. Фуко, принцип «образования себя» заимствуется из области политики и распространяется на все прочие. М. Фуко рассматривает в этом плане деятельность врача Галена, который строил свою методику, исходя из установки умения человека властвовать над порывами своей души и механикой своего тела [8, с. 101].

Антропологическая идея свободы и стимулирует возникновение такого образовательного института, который противостоит общим указаниям, и раскрепощает педагогическое действие, трансформируя его в самообразование – в «заботу о себе». «Забота о себе», – в действительности не социальный, но антропологический институт как способ или «технология» бытия человека, который в силу рефлексивного, свободного плана существования противится собственно технологическим приемам. Прерогатива человека – свобода самостоятельного выбора направлений собственного развития. Антропология восстает против технологии. «Забота о себе» противостоит технологии.

Только с осознанием этой трансформации и с проработкой её конкретных шагов, ориентаций и результатов могут быть связаны поиски в области современных форм становления и образования человека, адекватного специфике его бытия – свободе. В этом смысле, говорит Дж. Ваттимо, парадоксально, но факт, что в трудностях информационного общества как общества развитых коммуникаций и «хаоса» «коренятся наши надежды на эмансипацию» [9, с. 10]. Сложности и запутанность,

ризомность, переплетённость различного рода коммуникативных связей и их сцеплённость (как «макароны в кастрюльке» или как «клубок играющих котят» [10, с. 10, 12, 81]) создают ту самую ситуацию, в которой актуализируется и активизируется мысль об образовании и педагогике как антропологических институтах. Современные педагоги-тьюторы – сталкеры – работают как антропологи.

Какие направления подобных трансформаций уже просматриваются? Направления подсказываются древними греками, которые, вводя практику «заботы о себе», угадали её антропологическую адекватность – акцент на человеческой свободе, самостоятельности образовывания человеком себя и тональность его высокой степени ответственности. Он осуществлял этот процесс ради ответа другому – в ответственности за него. Методологический резонанс такой практики сказывается в возможных подсказках реализации современных трансформаций педагогики.

Первый вопрос, который встаёт перед современной педагогикой (антропологией), связан с нестабильностью и динамикой современных онтологических культурных схем. Что в этом смысле может иметь в виду современная педагогика – педагогика как антропология? В новой онтологии культуры меняется устоявшееся в философии понятие личности как целостности и устойчивости человеческого плана существования. Напротив, личностная маргинальность оказывается нормой существования человека на границах. Человек теперь приобретает форму непрерывного кризиса личностной идентификации, постоянной «смерти» себя как «единственного» и постоянного воспроизводства себя как другого. «Плюральная субъективность», «многоликое Я», «ускользающая субъективность», наконец, «смерть субъекта» – всё это из области новых онтологий и современных модусов существования человека, исчезающего в потоке движения как определенность. Педагогике как антропологии придётся решать вопрос о том, как сохранить личностную идентичность?

Во-вторых, современный вопрос к образованию и педагогике возникает в связи с тем, что новые личностные характеристики имеют претензию являть собой свидетельство раскрепощения человека, его свободы как отказа от всяческих сущностных и стержневых основ. Возможно ли это? Какие направления поисков личностного стержня могла бы предложить современная педагогика? Можно ли вообще в качестве предмета педагогических рефлексий иметь вопрос о личностном стержне-сущности? В ответах на подобного рода вопросы педагогика теряет своё классическое предназначение – вести к известному заранее образцу. Она сама оказывается в его постоянных поисках, поскольку в контекстуальных сложностях современного мира личностный стержень маргинален, он «мигает» и «мерцает», постоянно меняет свои облики.

В-третьих, свобода, понятая вне личностного стержня существования, устраняет необходимость каких-либо границ – культурных, социальных, нравственных, профессиональных и т.п. Она, кажется, предлагает вседозволенность, легитимирует десакрализацию культуры, обосновывает незаданность границ, рамок, пределов, ссылаясь на собственную бездоминантность и хаос. В этой связи педагогическая рефлексия о бытии человека в культуре сама пребывает в пограничном состоянии, когда доминирующими являются мотивы кризиса, разрушения и нестабильности. В пафосе деконструкции мало оказываются различимыми позитивные, созидательные смысловые горизонты и их возможная негация. Но даёт ли это право сомневаться в их существовании? Традиционная педагогика смиряется с потерей одних идеалов и может идеологически принять другие, чтобы осуществлять привычную работу ведения к ним. Педагогика же как антропология, имея своим предназначением «заботу о себе», их ищет. Человек никогда, ни в одной культуре, имевших место в

истории, не терял собственного стержня и сущностного существования. Технологическое понятие стержня и сущности оказались настолько привычны, что уже не виделись в технологичности конструирования противоречащими человеческой свободе. Ни одна культура в прошлом, поэтому, и не ставила акцента на обнаружении степени полноты свободы в сущностном существовании человека. Однако сущность, «архэ», предел, априори наделённые метафизической властью, имели функциональное назначение сдерживания свободы.

Традиционную педагогику и традиционное образование все эти вопросы не волновали, поскольку «архэ» и являло собой ту сущностную форму, к которой оно вело. Переосмысление такой содержательной ориентации образования начинается лишь сегодня. В переоценке метафизического наследия классики важно найти философские основания нынешнего культурного состояния, стратегии, методы и способы их использования в исследовании стратегических установок по созданию нового антропологического проекта современного образования. Осуществляющаяся сегодня регенерация культурных оснований порождается предельно глубоким осознанием кризиса и необходимостью обновления всех культурных практик на антропологическом уровне.

Литература

1. Платон. Алкивиад 1 // Платон. Собрание сочинений: в 4 т.: Т. I. / Общ. ред. А.Ф. Loseва и др. – М.: Мысль, 1990. – 860 с.
2. Ницше Ф. О будущности наших образовательных учреждений // Ницше Ф. Философия в трагическую эпоху. – М.: REFL-book, 1994. – С. 101–188.
3. Шелер М. Формы знания и образование // Шелер М. Избранные произведения / Пер. с нем. А.В. Денежкина, А.Н. Малинкина, А.Ф. Филиппова. – М.: Гнозис, 1994. – С. 15–56.
4. Хайдеггер М. Время и бытие – М.: Республика, 1993. – 447 с.
5. Фуко М. Герменевтика субъекта (выдержки из лекций в Коллеж де Франс 1981–1982 гг.) // Социо-Логос. – Вып. 1. – М., 1991. – С. 84–156.
6. 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.: [Электронный ресурс]. Сайт Центра проблем развития образования Белорусского государственного университета. – Режим доступа: www.charko/narod/ru, свободный.
7. Попов А.А. Философия открытого образования. Социально-антропологические основания и институционально-технологические возможности. – Томск; Бийск: Изд. дом Бия, 2008.
8. Фуко М. История сексуальности – III: Забота о себе. – Киев; М., 1998.
9. Ваттимо Дж. Прозрачное общество / Пер. с итал. Дм. Новикова. – М.: Логос, 2002. – 417 с.
10. Нордстрет К.А., Риддерстрале Й. Бизнес в стиле фанк. – СПб.: Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2003. – 514 с.