

О.А. Дольская

**РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТА  
СОЦИАЛЬНОГО ИДЕАЛА НАУКИ**

**Общая постановка проблемы.** Современное естествознание не считает субъект нейтральным по отношению к получаемому знанию. Он рассматривается как один из определяющих компонентов знания. Если раньше акцент делался на объекте познания, то сейчас он перемещается в сторону границы взаимодействия субъекта и объекта.

**Связь проблемы с научными и практическими заданиями.** М.В. Розин пишет о трех основных идеалах науки – античном, естественнонаучном и гуманитарном – и добавляет, что сегодня формируется четвертый идеал, идеал социальных наук, образцами которого выступают некоторые социальные и общественные науки (отдельные экономические теории, понимающая социология, гуманитарная социология) [6, с. 80].

Однако остаются **нерешенными вопросы** становления социальности субъекта в таких позициях, как, например, событие. Задача – расширить тему социальности субъекта в социальном идеале науки за счет размышлений о значении образования через понятия “событие”, “встреча”, “самость”.

**Цель данной статьи:** показать, что тема, пусть даже косвенно, но присутствовала в философии задолго до XXI века: курс на социальную обусловленность субъекта в европейской философии существует еще с идей Д. Юма. В дальнейшем эта тема развивается через понятие самости.

Начнем наши рассуждения с конца. Открыть индивидуальность как идентичность себя с определенной социальной ролью, социальным статусом невозможно без открытия себя и без понимания того, что представляет это “Я”, когда оно вступает в свободные отношения с другими “Я”. На такую расстановку сил обратил внимание А. Кожев. Он дает неожиданные интерпретации философии Гегеля и находит в ней основы для современной практической философии в рамках индивидуалистического общества. “Феноменологию духа” Кожев предложил рассматривать в виде размышлений о становлении самостоятельного индивида как идеала Нового времени. Одна из самых главных особенностей современного мира, считает он, – это признание моего “Я” со стороны “Иного”. Кто мы есть – это вопрос об идентичности как возможности существования человеческих субъектов. Между субъектами устанавливаются отношения господин – раб, которые могут служить моделью отношений о признании другого в качестве либо высшего, либо низшего. По Гегелю, человеческая идентичность есть наше самопонимание как самосознание и понимание других. Оно приобретает нами в ходе напряженного интерсубъективного процесса и представляет собой ситуацию спорного определения нас со стороны других [4].

У З. Фрейда “бессознательное самости” есть возможные собеседники сознательных самостей. Наиболее развернутую концепцию самости дает П. Рикер. Он соединил рефлексивную традицию с теорией референции и построил интегрированную теорию самости. Самость у Рикера определяется через теорию речевого действия и благодаря ей. Она становится путем к самому себе [5].

Проблема самости определяет позицию встречи, например, между преподавателем, учителем и учеником, дает материал для размышления-рефлексии над понятием “встреча как событие”. Сократ не просто вел беседы с подрастающим поколением, его задачей было вовлечь молодого человека в круг тех проблемных вопросов, на которых, по его мнению, необходимо было сосредоточить внимание данного диалога. Но это не все. Диалог-встреча выступал энергетической точкой зарождения добродетели – арете.

Цель диалога – заставить человека обратить внимание на самого себя, “внести беспокорство и заставить человека сделать что-то для себя самого” [3, с. 111]. Самость обретается индивидуальностью в языково-коммуникативной среде. Вовлечение в педагогическую практику языковой коммуникации подрывает авторитет самости, если ее изображать как главное действующее лицо картезианского театра, а именно – его режиссера, под определенными установками которого совершаются те или иные действия. С ними исчезает почва для мнения о приватности, интимности моего “Я”. Невозможно искать самость в глубине человеческой души, сознания. Она творится сама собой в межличностном пространстве под названием “встреча «Учитель – Ученик»”. Формирование свободного субъекта в процессе образования не вызывает сомнения. Если образование является процессом обретения человеком себя, то вопрос об обретении адресован не только по отношению к ученику, но и по отношению к учителю. Ведь признание учеником учителя с рядом определенных характеристик – это обоюдная задача, вырастающая на основе совместного общения. Образование выступает как сфера, побуждающая к открытию своего “Я” и своей сопричастности бытию. Ни у кого не вызывает сомнения, что среди тех, кто открывает путь к самости, а именно – учитель – занимает одно из первых мест в нашей жизни.

По мнению Ж. Делеза, Д. Юм создал науку о человеческой природе: решая вопрос о том, как воображение становится способностью, Юм, по сути, решает вопрос о том, как душа становится субъектом [1, с. 9]. Человеческая природа является управляемой воображением, а не правилом. Почему возможно говорить, что именно воображение становится природой? Потому, что “принципы отсылают к душе, на которую они воздействуют, а природа отсылает к воображению, весь смысл [человеческой – авт.] природы в том, чтобы качественно определять воображение”, – продолжает свои размышления Делез [1, с. 12]. Юм считал, что воображение удваивает силу с помощью отношений и даже усиливает его: “нет отношения, которое производило бы более сильную связь в воображении и заставляло бы одну идею с меньшим трудом вызывать другую, чем отношение причины и действия между объектами этих идей” [10, с. 68]. Далее Юм дает определение слову “отношения” “Обычно [оно – авт.] употребляется в двух смыслах. Им обозначается или то качество, посредством которого две идеи связываются в воображении, причем одно из них естественно вызывает за собой другую... или то особое обстоятельство, в связи с которым мы находим нужным сравнивать две идеи даже при их произвольном соединении в воображении” [10, с. 71]. Он подчеркивает, что отношения – это не то, что просто связывает явления. Это то, с помощью чего завязывается, строится ситуация. Отношения заставляют переходить от одного объекта к другому, даже если к этому не побуждает никакое логическое основание, то есть движение ума определяется не разумом: “разум никогда не может показать нам связи между объектами” [10, с. 163]. Юм разрабатывает, по мнению Делеза, “критику репрезентаций именно потому, что репрезентации *не могут* представлять отношения. Превращая репрезентацию в критерий и помещая идею в разум, рационализм полагает, что идеи поддерживают что-то, что не может устанавливаться в опыте или без противоречия даваться в идее: всеобщность идеи, существование объекта и содержание слов “всегда”, “универсальное”, “необходимое” и “истина”; рационализм перенес духовную определенность на внешние объекты, изымая тем самым из философии смысл и понимаемость практики и субъекта” [1, с. 19].

Кстати, Юм подчеркивал, что привычка вырабатывается на основе воспитания и образования. Именно эти области человеческих действий основываются “почти на том же основании, что и наши заключения о причинах и действиях, то есть на привычке и повторении” [10, с. 192]. Поэтому рассудок или воображение могли запечатлевать, нести и представлять в себе идеи так же ясно, как те идеи, которые доставляют память, разум или чувства. Особенность чувственных впечатлений Юм усматривал в их силе и

действенности. Он подчеркивал, что живость одного события опыта влияет на характер последующих событий, тем самым косвенно подчеркивая социальный аспект в действиях субъекта.

Практически о том же, но несколько в ином ключе писал А.Н. Уайтхед. Он разрабатывал концепцию языка, в которой отношения символа и значения не подчиняются закону каузальности, а определяются субъектами, вступившими в коммуникацию на основе чувственного восприятия. За языковыми данными стоит объект, но он оказывается локализованным не в абсолютном пространстве, как это характерно для классической онтологии мира, а в событии. Для него событие – это некий комплекс, целостный опыт в виде активного субъекта и вещи (объекта), с которой связана активность субъекта. Эта вещь выступает данностью и “способна вызвать специальную активность конкретного опыта. Поэтому Уайтхед определяет событие через субъект, вводит понятие “специальной активности”, которую характеризует как “схватывание”. “Событие есть субъект по отношению к его особой активности, направленной на объект; и все, что угодно может быть объектом, если возбуждает в субъекте некоторую особую активность. Такой вид активности есть «схватывание»” [9, с. 576]. Само “схватывание” включает три фактора: событие опыта, данное, чья значимость стимулирует схватывание, и субъективную форму, представляющую собой эмоциональную окраску субъекта [9, с. 576].

Остается подчеркнуть схожесть рассуждений Юма о воображениях, эмоциях и ситуацию события Уайтхеда. Изменение одного в ситуации события влечет изменение другого, что способствует реализации принципа становления. При этом становление реализуется как со стороны субъекта, так и со стороны объекта, которые вбирают в себя объективную данность, представленную феноменом события. “Но настоящее, хотя и требует самотождественности, хотя и наследует подлинную природу прошлого во всех его живых проявлениях, тем не менее модифицирует его, подвергает иным влияниям, наполняет другими оценками, направляет к иным целям. Настоящий момент возникает благодаря вторжению другого в ту самотождественность, которая представляет собой непрерывную жизнь прошлого в непосредственном настоящем” [9, с. 582]. Совокупности событий обнаруживают “социальный порядок” на основе формирования интерсубъективного пространства и создания условий для воспроизводства сложившегося сообщества. Характеризуя “социальный порядок” [9, с. 604], Уайтхед добавляет, что “общество образуется тогда, когда общее имя можно отнести к каждому члену, который генетически происходит от других членов” [9, с. 605]. В пользу социальности субъекта свидетельствует и его ссылка на интуиции, которые он представляет базисом рациональности.

Сегодня субъект познания рассматривается как один из определяющих компонентов знания. В философии Юма субъект рассматривается с учетом социальной характеристики, а в философии Уайтхеда акцент смещается на отношения между субъектом и объектом, которые реализуются в ситуации “события”. Причем оба пытаются решить вопрос о том, как устроена субъективность. Сейчас акцент ставится не на объекте познания, а перемещается к взаимодействию субъекта и объекта. В центре внимания оказывается контекст, в котором протекает процесс познания. Это сближает естественнонаучное знание с гуманитарным. Если мы читаем определенный текст (учебный или художественный), мы, так или иначе, вступаем в контакт с авторским замыслом, то есть наши рассуждения находятся на границе, или в точке пересечения встречи с авторской позицией.

В социологических науках также формируется модель коллектива, которая вытесняет субъект-центристские концепции [7]. Эта тема особенно актуальна для междисциплинарной области “исследований науки и технологии” (“Science and technology studies”, сокращенно STS).

Представители STS предлагают “рассматривать любой факт как гетерогенное событие – уникальную комбинацию “усилий” “субъекта” и “вещи”, где пассивные и активные элементы а priori не заданы. Взаимодействие (человеческих и нечеловеческих) агентов образуют события, которые, соответственно, не могут быть сведены только к социальным или естественным причинам. Акцент переносится с экстремальных сущностей на точку их пересечения, на пограничные ситуации “встречи” *природы и культуры*, а эпистемология симметрично дополняется онтологией, заинтересованной в том, каков мир в действительности” [7, с. 44]. О.Е. Столярова анализирует работу А. Пикеринга [12], в центре внимания которой симметрия “объективного” и “субъективного”. Эти понятия описываются Пикерингом через метафору “валцы практики” с использованием онтологических понятий “сопротивление” и “приспособление”. Именно практика как диалектическое единство сопротивления и приспособления объектов, людей и природы создает мир, который раскрывается перед нами. Пикеринг указывает, что социальная организация деятельности ученого может быть результатом “диалектики сопротивления и приспособления” в такой же степени, как материальные и концептуальные составляющие исследовательского процесса. В результате ученый сталкивается с таким феноменом, как гибрид, который “представляет продукт, находимый в точке пересечения всех компонентов, на границе *humans* и *nonhumans* сфер” [7, 45]. Б. Латур строит свою концепцию реляционной онтологии и предлагает свое видение субъекта. Его модель получает название “актор – сеть”, где сеть – цепи связей и отношений между субъектами действий, а акторы – сущности, зависящие от отношений и конституированные ими [11]. “Различия между субъектом и объектом не заданы а priori, они вторичны по отношению к исходной реальности” [7, с. 45]. Латур указывает, что природные и социальные акторы взаимно создают друг друга, обмениваются свойствами, что дает жизнь совершенно новым агентам и субстанциям. Таким образом, акцент ставится не только на отрицании автономии субъекта, но и подчеркиваются коррективы, которые вносятся в концепцию “социального конструирования реальности”: общество само себя конструирует. Такую конструкцию Латур сравнивает с креативным процессом непрерывного рождения уникальных событий. В этой конструкции объект рассматривается как детерминированный системой отношений и назван гибридом. В связи с этим хотелось бы напомнить педагогические выводы А.С. Макаренки о роли и значении коллектива для воспитания. “Цель воспитания – воспитание человека с гражданской направленностью, человека общественника, коллективиста. Воспитание осуществляется в коллективной деятельности, в которой формируется личный опыт поведения каждого. Эта коллективная детская деятельность должна как можно полнее отражать жизнь общества, быть частью этой большой жизни” [2, с. 399].

Интересны замечания С. Тулмина о формировании интеллектуальной сферы человека. “В интеллектуальной сфере, как и в сфере политической, инициатива индивида – либо социальная, либо концептуальная – является выражением его личных размышлений над коллективными проблемами” [8, с. 52]. Он подчеркивает, что “мы приобретаем наше понимание языка и концептуального мышления в процессе образования и развития, а специфические системы понятий, которые мы получаем, отражают формы жизни и мышления, понимание и обороты речи, распространенные в нашем обществе” [8, с. 54]. И дальше: “Как мы мыслим или что мы можем понять – зависит полностью от общих предпосылок, в которых мы воспитаны; искать рациональность, выходящую за пределы специфической сферы обитания, – значит преследовать нечто неумовимое” [8, с. 81].

**Выводы.** Формирование социальности субъекта происходит в ситуациях встречи, события. Встреча с преподавателем, учителем, человеком, который не просто несет знания, но задает основания для создания такой ситуации, в которой и формируется как

сам ученик, так и сам учитель. Перед нами в таком случае – сложный “субъект гибридного типа”.

**Список литературы:** 1. *Делез Ж.* Эмпиризм и субъективность: опыт о человеческой природе по Юму. Критическая философия Канта: учение о способностях. Бергсонизм. Спиноза / Жиль Делез; пер.с франц. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 480 с. 2. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: учебн. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / [И.Н. Андреева, Т.С. Буторина, З.И. Васильева и др. / под ред. З.И. Васильевой]. – М.: Издат. центр “Академия”, 2002. – 416 с. 3. *Йегер В.* Пайдейя. Воспитание античного грека (эпоха великих воспитателей и воспитательных систем) / В. Йегер; пер с нем. М.Н. Ботвинника. – М.: “Греко-латинский кабинет” Ю.А. Шичалина, 1997. – 334 с. 4. *Кожев А.* Идея смерти в философии Гегеля / Александр Кожев; пер. с франц. и послесл И. Фомина. Редакция В. Большакова. – М.: Логос, Прогресс – Традиция, 1998. – 208 с. 5. *Рікер П.* Сам як інший / Поль Рікер; пер. с фр. – К.: Дух і Літера, 2000. – 458 с. 6. *Розин В.М.* Типы и дискурсы научного мышления. / Розин В.М. – Изд. 2-е. – М.: Эдиториал УРСС, 2004. – 248 с. 7. *Столярова О.Е.* Социальный конструктивизм: онтологический поворот: Послесловие к статье Б. Латур / О.Е. Столярова // Вестник Московского университета. – Сер. 7. Философия. – 2003. – № 3, – С. 39 – 51. 8. *Тулмин Ст.* Человеческое понимание / Ст. Тулмин. – М.: Прогресс, 1984. – 327 с. 9. *Уайтхед А.* Избранные работы по философии / А. Уайтхед; пер. с англ. Сост. И.Т. Каса вин; общ. ред. и вступ. ст. М.А. Киселя. – М.: Прогресс, 1990. 10. *Юм Д.* Трактат о человеческой природе. Книга первая. О познании / Дэвид Юм; пер. с англ. С.И. Церетели: – М.: Канон, 1995. – 400 с. (история философии в памятниках). 11. *Latour B.* Pandora's hope: essays on the reality of science studies. – Cambridge, 1999. – P. 3. 12. *Pickering A.* The mangle of practice: Time, agency and science. Chicago, 1995. – P. 21 – 23.

О.О. Дольська

### РОЛЬ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТА СОЦІАЛЬНОГО ІДЕАЛУ НАУКИ

Порушується питання щодо ідеалу соціальних наук, у центрі якого стоїть проблема суб'єкта цього ідеалу. Автор показує, що ця тема опосередковано присутня у філософії ще за часів Д. Юма. Дається аналіз ситуацій “зустрічі”, “події” та підкреслюється, що соціальний суб'єкт – це складний продукт “гібридного типу”. Освіта ж виступає тим посередником, що формує цей суб'єкт.

O. Dolska

### ROLE OF THE FORMATION IN PROCESS OF THE SHAPING THE SUBJECT OF THE SOCIAL IDEAL OF THE SCIENCE

Today actual question about ideal of the social sciences, rises the problem of the subject of this ideal. The Author shows that subject obliquely already was present in philosophy else with timeses D. YUma. Analysing situations “meeting”, “event”, is emphasized that social subject - a complex product “hybrid type”. Formation emerges that go-between, which forms this subject.

*Стаття надійшла до редакції 12.02.2009*